



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes

Author: Ewa Półtorak

Citation style: Półtorak Ewa. (2015). L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

A Newton's cradle with five silver spheres hanging from thin wires against a dark, blurred background. The spheres are arranged in a diagonal line from the top right towards the bottom left. The lighting creates highlights on the spheres, emphasizing their metallic texture.

Ewa Póltorak

L'IMPACT
DES NOUVELLES TECHNOLOGIES
SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES
EN LANGUES VIVANTES



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015

La monographie s'attache à examiner le sujet de l'intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) en DLCE (Didactique des langues-cultures étrangères) mis en rapport avec la notion d'évaluation. Cette dernière, étant considérée comme une des composantes fondamentales de tout processus didactique, donne lieu à de nombreuses recherches tout aussi diversifiées. Or dans le cadre du présent travail, on s'intéresse à l'un des mécanismes constitutifs des pratiques évaluatives dont la fonction principale est orientée vers la régulation du processus d'enseignement/apprentissage. L'attention de l'auteur se concentre alors sur la question du feedback analysée aussi bien dans un contexte traditionnel d'enseignement/apprentissage des langues vivantes que celui supporté par les TICE.

**L'impact
des nouvelles technologies
sur les pratiques évaluatives
en langues vivantes**



NR 3273

Ewa Półtorak

**L'impact
des nouvelles technologies
sur les pratiques évaluatives
en langues vivantes**

Redaktor serii: Językoznawstwo Neofilologiczne
Maria Wysocka

Recenzent
Jolanta Sujecka-Zajac

Zdjęcie na okładce: „newtons cradle” by Peter Rowley | www.flickr.com



Redakcja: Barbara Malska
Projekt okładki: Kamil Gorlicki
Redakcja techniczna: Barbara Arenhövel
Łamanie: Grażyna Szewczyk

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-341-0
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-342-7
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 17,0. Ark. wyd. 20,0. Papier offset.
kl. III, 90 g Cena 56 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Table des matières

Liste des sigles, acronymes et abréviations utilisés	9
Introduction	11

Première partie

Évaluer en langues vivantes : questions théoriques

1. Délimitation des concepts de base	19
1.1. Question de l'évaluation	19
1.2. Principales caractéristiques du processus évaluatif	20
1.3. Concept de <i>feedback</i>	27
1.4. Conception du <i>feedback</i> en didactique des langues vivantes	30
2. Traitement des productions des apprenants	35
2.1. Remarques préliminaires	35
2.2. Question de la norme	36
2.2.1. Perception de la norme — principaux repères linguistiques	36
2.2.2. Perception de la norme — perspective didactique	40
2.3. Question de l'erreur	46
2.3.1. Statut de l'erreur dans les principales méthodes et approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	49
2.3.2. Influences des recherches en linguistique et en psycholinguistique	52
2.3.2.1. Analyse contrastive	52
2.3.2.2. Analyse des erreurs	53
2.3.2.3. Héritage de l'AE et recherches sur l'interlangue	55
2.3.3. Influences des recherches en psychologie cognitive	60
2.3.4. Traitement des productions erronées en classe de langue	64
2.3.4.1. Types d'écarts	64
2.3.4.2. Causes d'écarts	66

2.3.4.3. Gravité d'écarts	70
2.3.5. Statut de l'erreur dans l'approche actionnelle	71
2.4. Choix du <i>feedback</i>	72
2.4.1. Classification du <i>feedback</i> selon ses fonctions	73
2.4.2. Classifications du <i>feedback</i> selon ses formes de transmission/réception possibles	75
2.4.3. Premières tentatives de recherches sur l'efficacité du <i>feedback électronique</i>	80
3. Apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication	85
3.1. Quelques précisions terminologiques	85
3.2. Classements généraux des TICE et leurs rôles dans le processus didactique	87
3.3. Principales caractéristiques des TICE	94
3.3.1. Notion d'interactivité	96
3.3.2. Types d'interactivité	97
3.3.3. Degrés d'interactivité	99
3.4. TICE et le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères	100
3.5. Principaux types de supports multimédias employés en DLCE	104
3.6. Outils d'élaboration de contenu didactique	108
3.6.1. Question de la langue	110
3.6.2. Question de la nature d'activités langagières possibles à générer	112
3.6.2.1. Systèmes fermés	112
3.6.2.1.1. Exemples de systèmes-auteurs « mono-activité »	115
3.6.2.1.1.1. Exemples de générateurs de quiz	115
3.6.2.1.1.2. Exemples de générateurs de tâches fermées	117
3.6.2.1.1.3. Exemples de générateurs de jeux éducatifs	119
3.6.2.1.2. Exemples de systèmes-auteurs « multi-activités »	120
3.6.2.2. Systèmes ouverts	124
3.6.3. Question du <i>feedback</i>	129
3.6.3.1. Caractéristique du <i>feedback électronique</i> offert aux apprenants	130
3.6.3.2. Caractéristique du <i>feedback électronique</i> offert à l'enseignant	136

Deuxième partie

Impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes : résultats des recherches empiriques

4. Présentation de la démarche méthodologique retenue	143
---	-----

4.1. Analyses des recherches pilotes	143
4.1.1. Identification des principaux types de difficultés d'apprentissage	145
4.1.2. Analyse des principales causes d'écarts observés	152
4.1.3. Bilan des recherches pilotes	155
4.2. Position du problème de recherche principal et caractéristique de l'approche méthodologique adoptée	157
4.3. Déroutement de la recherche	164
4.4. Présentation des participants	166
5. Analyse des résultats obtenus	175
5.1. Présentation des résultats	175
5.1.1. Présentation des résultats obtenus dans les tests d'entraînement	176
5.1.1.1. Analyse qualitative des réponses recueillies	176
5.1.1.2. Analyse quantitative des résultats obtenus dans les tests d'entraînement	187
5.1.1.3. Caractéristique générale des <i>feedbacks</i> proposés	192
5.1.2. Comparaison des résultats obtenus dans les tests d'entraînement et dans les tests de contrôle	201
5.1.2.1. Analyse des résultats obtenus dans le premier test de contrôle	202
5.1.2.1.1. Comparaison des résultats du TE1 et du TC1	202
5.1.2.1.2. Comparaison des résultats du TE2 et du TC1	205
5.1.2.2. Analyse des résultats obtenus dans le second test de contrôle	207
5.1.2.2.1. Comparaison des résultats du TE1 et du TC2	208
5.1.2.2.2. Comparaison des résultats du TE2 et du TC2	211
5.1.3. Comparaison de l'efficacité des deux types de <i>feedback</i> employés	213
5.1.4. Comparaison de la nature des informations reçues par l'enseignant	218
5.2. Discussion des résultats	225
En guise de conclusion	231

Annexes

Annexe 1. Exemples de générateurs de quiz analysés	237
Annexe 2. Exemples de générateurs d'activités (ou de tâches fermées) analysés	241
Annexe 3. Exemples de générateurs de jeux et d'activités ludiques analysés	243
Annexe 4. Exemples de systèmes-auteurs « multi-activités » analysés	249
Annexe 5. Exemples de plateformes d'apprentissage analysées	252
Références bibliographiques	257
Streszczenie	269
Summary	271

Liste des sigles, acronymes et abréviations utilisés

AC	— analyse contrastive
ACAO	— Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur
AE	— analyse des erreurs
ALAO	— Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
ALMT	— Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
ALSIC	— Apprentissage des Langues et les Systèmes d'Information et de Communication
CALL	— Computer Assisted Language Learning
CECRL	— Cadre européen commun de référence pour les langues
CLIL	— Content and Language Integrated Learning
CMS	— Content Management System
DLCE	— Didactique des langues-cultures étrangères
EAO	— Enseignement Assisté par Ordinateur
EAD	— Enseignement à distance
EG	— erreur grammaticale
EL	— erreur lexicale
ELAO	— Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur
ENT	— Espaces Numériques de Travail
EO	— erreur orthographique
FAD	— Formation à Distance
FE	— <i>feedback électronique</i>
FLE	— Français Langue Étrangère
FOAD	— Formation Ouverte à Distance
FT	— <i>feedback traditionnel</i>
GE	— groupe choisi pour l'expérience
IG	— informations grammaticales
IL	— informations lexicales
IO	— informations orthographiques
LC	— langue cible

LC(o)	—	langue contrôlée
LCMS	—	Learning Content Management System
LM	—	langue maternelle
LMS	—	Learning Management System
(N)TIC	—	(Nouvelles) Technologies de l'Information et de la Communication
SAMI	—	Systèmes d'apprentissage multimédia interactifs
SIC	—	Systèmes d'Information et de Communication
TC	—	test de contrôle
TE	—	test d'entraînement
TICE	—	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

Introduction

La didactique des langues étrangères ou bien la didactique des langues-cultures étrangères comme préfèrent l'appeler certains chercheurs (cf. GALISSON, 1986), place au centre de ses intérêts le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue ou, dans un sens plus général, une langue-culture étrangère. Ledit processus devient alors son objet principal aussi bien au niveau des investigations théoriques qu'au niveau des recherches empiriques. Selon Weronika WILCZYŃSKA (2010 : 22), une telle définition de l'objet de la DLCE contribue à concevoir la didactique des langues, que l'on peut comprendre dans un sens bien plus large du terme, comme une science empirique. En effet, la confrontation de différentes conceptions avec la réalité du processus d'enseignement/apprentissage permet aux didacticiens de modéliser l'objet d'intérêt principal de la discipline qui est la leur, ce qui peut contribuer, à son tour, à la stabilisation du statut de la didactique des langues comme une science autonome vis-à-vis d'autres, surtout celles qui lui sont apparentées. En ce sens, la didactique des langues demeure une discipline relativement jeune, même si elle partage une longue tradition avec d'autres disciplines des sciences humaines (voir entre autres GRUCZA, 1978b ; GERMAIN, 1993 ; PFEIFFER, 2001 ; WILCZYŃSKA, 2005).

Quelque nouvelle que soit la didactique des langues en tant que science autonome, on voit se constituer déjà quelques groupes de champs d'investigation fréquemment questionnés par les chercheurs contemporains, ces champs étant considérés comme importants pour le développement de toute la discipline en question (fig. 1).

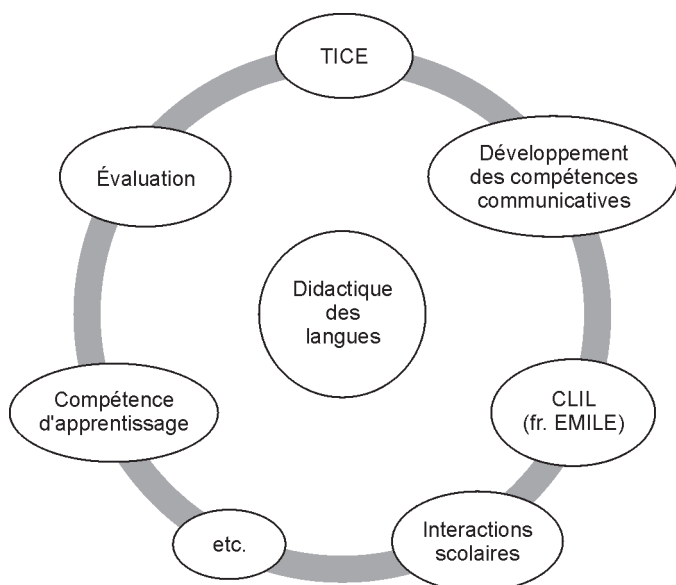


Fig. 1. Champs d'investigation émergeant dans le cadre des recherches en didactique des langues contemporaine (d'après WILCZYŃSKA, 2010 : 26)

Force est de constater que parmi les champs d'investigation les plus populaires à l'époque actuelle, on peut trouver celui résultant des recherches visant la problématique liée à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Généralement, les recherches entreprises dans ce domaine peuvent être réunies en quatre grands groupes s'intéressant respectivement à :

- la question de l'efficacité de l'utilisation des TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ;
- la question de l'influence de la technologie en tant que telle sur le processus d'apprentissage ;
- l'analyse de l'infrastructure technique des institutions scolaires et son utilisation comme support didactique ;
- l'analyse des attitudes des apprenants et des enseignants ainsi que leurs opinions sur l'utilisation des TICE dans le processus didactique (cf. GAJEK, 2008 : 43).

Qu'elles appartiennent à telle ou à telle autre catégorie, les recherches poursuivies peuvent concerner différentes formes d'utilisation des TICE dans le processus didactique. Celles-ci sont à nos temps assez riches et variées mais, d'une manière générale, elles se résument en deux formes principales : le *e-learning* et le *blended learning*. Qu'il s'agisse du *e-learning* ou du *blended learning*, il nous semble particulièrement nécessaire de porter l'attention sur l'offre des outils informatiques à vocation éducative afin de savoir en quoi pourrait

consister leur éventuelle utilité pour le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Partant de cette longue observation, notre travail s'inscrit bel et bien dans ce vaste champ d'investigation. Pour être plus précise, nous nous intéressons au sujet de l'intégration des TICE en DLCE mis en rapport avec la notion d'évaluation. Cette dernière, étant considérée comme une des composantes fondamentales de tout processus didactique, donne lieu à de nombreuses recherches tout aussi diversifiées. Or dans le cadre de notre travail, nous avons choisi de nous pencher sur l'un des mécanismes constitutifs des pratiques évaluatives dont la fonction principale est orientée vers la régulation du processus d'enseignement/apprentissage. Notre attention se concentre alors sur la question du *feedback*. D'une manière générale, ce dernier est perçu comme une aide de prime importance au développement de nouveaux savoirs et savoir-faire en langue étrangère (cf. DAKOWSKA, 2001), pouvant, par conséquent, contribuer à l'efficacité du processus d'apprentissage et d'enseignement. Étant donné que l'intégration des TICE dans le processus didactique contribue à la multiplication des formes de ce type de « communication évaluative » entre l'enseignant et ses apprenants, il est utile de se demander si l'utilisation des nouvelles technologies éducatives dans les pratiques évaluatives en langues vivantes peut entraîner des changements de la nature d'informations rétroactives reçues aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant. C'est précisément l'objectif primordial de la présente étude que de trouver la réponse à la question de savoir si, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le recours au *feedback électronique* présente les mêmes avantages pour les deux acteurs de ce processus que le recours au *feedback traditionnel*. La question principale, ainsi formulée, soulève quelques questions spécifiques directement liées à la nature même de la problématique des recherches visées et dont les réponses sont indispensables afin de pouvoir apprécier les différences ou bien les ressemblances entre les deux types de *feedback* choisis à comparer. En conséquence, c'est l'erreur linguistique, ses types, ses causes et même sa récurrence, qui nous intéresse aussi bien dans le contexte du *feedback traditionnel* qu'*électronique*. Il faut préciser que par le *feedback électronique* nous entendons un *feedback* transmis, reçu et accessible uniquement *via* un support informatique, tandis que le *feedback traditionnel* désigne, dans le cadre de notre travail, toute forme de transmission ou de réception d'informations résultant des contacts directs entre les deux acteurs du processus didactique. Dans ce dernier cas, il s'agit alors du *feedback* transmis et/ou reçu directement de la part de l'enseignant mais aussi celui de la part de l'apprenant qui a habituellement lieu en classe de langue : *feedback verbal*, *non-verbal*, *gestuel*, etc. Parmi toutes ses formes possibles, nous nous penchons dans notre travail sur le *feedback verbal écrit*, aussi bien dans le cas du *feedback électronique* que celui *traditionnel*. Ce type de *feedback* attire notre attention dans une situation didactique bien précise :

celle des activités langagières réalisées, elles aussi, sous forme écrite. Les recherches entreprises se situent dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, plus particulièrement, du français langue étrangère. Nous nous intéressons principalement au niveau élémentaire de l'apprentissage du français par des apprenants polonais ayant déjà maîtrisé l'anglais et possédant une certaine expérience en apprentissage d'une autre (ou plusieurs autres) langue(s) étrangère(s). Ledit contexte nous sert de référence pour organiser nos investigations théoriques et empiriques.

Pour étayer notre questionnement et notre hypothèse, notre travail est divisé en cinq chapitres dont les trois premiers ont une vocation théorique et les deux derniers contiennent le compte rendu des recherches empiriques entreprises.

Dans le premier chapitre, nous nous penchons sur une analyse globale du processus évaluatif en le situant dans un contexte éducatif. Nous débutons nos investigations théoriques par la discussion des formes et des fonctions des pratiques évaluatives accompagnant le processus didactique, en nous intéressant surtout à leur présence dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous nous interrogeons ensuite sur les origines du concept-clé de notre travail et nous exposons son appréhension dans le domaine scientifique d'où il est issu, à savoir la cybernétique, pour pouvoir le discuter dans le domaine qui est le nôtre. Nous présentons la conception du *feedback* mise en relation avec le processus d'enseignement/apprentissages des langues étrangères et nous esquissons ses rôles essentiels pour les deux acteurs primordiaux de ce processus.

Nous consacrons le chapitre suivant à l'analyse du processus de traitement des productions des apprenants en langues vivantes. Tout d'abord, nous portons notre attention sur deux notions intrinsèquement liées à l'élaboration de tout jugement évaluatif dans la perspective de la DLCE. D'une part, nous nous penchons sur la question de la norme en analysant ses influences sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement sur le processus évaluatif. D'autre part, nous nous interrogeons sur la question de l'erreur en envisageant celle-ci sous l'angle des conceptions didactiques, psycholinguistiques et psychologiques contemporaines. Cette analyse des facteurs influant directement sur le contenu d'informations rétroactives formulées par l'enseignant est suivie de l'examen du *feedback* selon ses fonctions et les formes de sa transmission/réception possibles. Dans ce dernier cas, nous prenons en considération aussi bien les techniques traditionnelles d'échange d'informations rétroactives entre l'enseignant et ses apprenants que celles rendues possibles par l'intégration des TICE dans le processus didactique. Nous finissons ce chapitre par l'exposition des principales directions orientant les recherches actuelles sur l'efficacité du *feedback électronique* dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le troisième chapitre est consacré à l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement/ap-

prentissage des langues étrangères et, plus particulièrement, dans le processus évaluatif. Nous commençons ce chapitre par l'établissement de quelques classements généraux des TICE ainsi que par la présentation des rôles qu'ils peuvent jouer dans le processus didactique. Simultanément, nous proposons de suivre l'évolution des conceptions présidant à l'élaboration des supports multimédias, compris par nous dans un sens large du terme, en la mettant en étroite relation avec l'évolution des principales conceptions psychologiques du processus d'enseignement/apprentissage. Par la suite, nous passons à la discussion des caractéristiques essentielles des supports multimédias, ce qui nous permet, d'un côté, de signaler la spécificité de ce type d'outils par rapport aux autres supports didactiques et, de l'autre, de nous interroger sur l'utilité potentielle de l'intégration des TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Parmi les traits distinctifs desdits supports auxquels nous nous référons, nous choisissons de porter une attention toute particulière sur la notion d'interactivité, directement liée au concept-clé de notre travail. Ensuite, la présentation des principales formes d'utilisation des (nouvelles) technologies éducatives et des rôles qu'on leur assigne dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères nous permet de motiver le choix des types de supports multimédias soumis aux analyses proposées dans cette partie du travail. Nous nous penchons avant tout sur les supports informatiques conçus à des fins éducatives et donc pouvant aider les enseignants de langues étrangères à préparer leurs propres activités d'apprentissage interactives. Notre intérêt primordial est alors porté sur des outils permettant d'élaborer différents types de contenus didactiques selon les objectifs et les besoins pédagogiques individualisés. Nous concentrons nos analyses principalement sur les valeurs didactiques des outils en question pour pouvoir connaître leur éventuelle utilité pour le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en tant que tel et, ce qui est le plus important dans le cadre de notre travail, pour la conception d'un *feedback électronique* ainsi que pour la mise en place de différents types de pratiques évaluatives.

Les deux derniers chapitres rapportent les étapes successives de la démarche scientifique que nous avons adoptée pour réaliser les recherches empiriques planifiées. Nous commençons cette partie de notre travail par le compte rendu des recherches pilotes effectuées. Nous définissons ensuite la question principale et les questions spécifiques qui ont orienté l'organisation de nos recherches. Nous précisons les principaux choix méthodologiques sous-jacents aux recherches entreprises et nous décrivons en détail le déroulement de l'expérience préparée. Finalement, après avoir présenté les caractéristiques du groupe participant à l'expérience, nous passons à la discussion des résultats, appuyée sur les données provenant des analyses statistiques et descriptives mises en œuvre au cours des recherches réalisées.

Première partie

**Évaluer en langues vivantes :
questions théoriques**

1. Délimitation des concepts de base

[...] aujourd'hui le vent de l'évaluation souffle fort, et partout. L'évaluation est devenue une activité omniprésente, à laquelle rien ne semble pouvoir échapper. Aucune pratique sociale, aucun acteur, ne sont à l'abri.

HADJI, 2012 : 9

1.1. Question de l'évaluation

En sciences humaines, l'évaluation se présente comme un processus naturel accompagnant toutes les activités de l'homme. On peut même affirmer que « toute activité humaine inclut un processus évaluatif » (BARBÉ, COURTILLON, dir., 2005 : 87). Ce dernier peut être alors perçu comme une partie intégrale d'un fonctionnement cognitif, affectif ou social de l'être humain. Dans cette perspective, il lui est indispensable pour l'informer de l'effet des actions qu'il entreprend dans chaque domaine de la vie. En ce sens, sa fonction principale est de jouer le rôle d'un agent régulateur des activités humaines dans la mesure où il apporte des informations servant à assurer leur pertinence et leur bon fonctionnement. En d'autres mots, cette fonction de régulation de l'évaluation s'accomplit doublement : d'un côté, l'évaluation donne du sens aux activités humaines et, de l'autre, « en s'intégrant spontanément dans [leur] déroulement, [elle] apporte les informations nécessaires à leur enchaînement et leur organisation » et, donc, elle concourt à leur structuration (2005 : 88).

Une telle appréhension de l'évaluation se reflète plus ou moins explicitement dans l'acception de cette notion dans un contexte éducatif, surtout si on la considère comme une des composantes intégrales du processus d'enseignement/apprentissage, pouvant contribuer à son efficacité. Si une telle conception de l'évaluation est au centre d'intérêt des théories d'enseignement/apprentissage les plus actuelles, elle n'est pas la seule que l'on peut observer dans les pratiques pédagogiques ou didactiques (voir entre autres HADJI, 1989 ;

PERRENOUD, 1998 ; DE KETELE, 2010 ; HUVER, SPRINGER, 2011 ; GERARD, 2013). Selon la plupart des chercheurs, la principale source de difficultés qu'entraîne la conception de l'évaluation dans un contexte d'enseignement/apprentissage institutionnalisé, et c'est celui qui orientera nos réflexions dans le présent travail, réside directement dans les racines étymologiques de la notion discutée. En effet, le verbe *évaluer*, comme l'indique entre autres *Le Grand Robert de la langue française*, renvoie à deux significations distinctes, sinon contradictoires : d'une part, il désigne l'action de « porter un jugement sur la valeur, le prix de quelque chose » ; d'autre part, il se réfère à l'action de « fixer approximativement [la valeur, le prix de quelque chose] ». Par conséquent, le terme *évaluation*, qui en dérive, se rapporte simultanément « à une mesure objective et précise » et « à une estimation subjective et approximative » (HUVER, SPRINGER, 2011 : 5). En sciences humaines, ce double sens de l'évaluation a ensuite donné naissance à l'émergence de deux grands types de pratiques évaluatives : les pratiques de type *contrôle* et celles de type *prise d'information* (de type *accompagnement* ou encore, tout court, de type *évaluation*) (cf. TAGLIANTE, 2005 ; HUVER, SPRINGER, 2011 ; VIAL, 2013). Les unes, fondées sur le paradigme « mécaniciste », perçoivent l'évaluation « de manière quantitative, objective et technique » ; les autres, basées sur le paradigme « holistique », l'appréhendent comme si elle était « fondamentalement subjective, située, herméneutique » (HUVER, SPRINGER, 2011 : 18—19). Pour cette raison, le processus évaluatif se présente tantôt comme un processus visant à « porter un jugement sur » les phénomènes observés, tantôt comme un processus ayant pour objectif de « fonder une prise de décision » à partir des observations effectuées (DE KETELE, 2010 : 30). Les deux facettes de l'évaluation, « [appartenant] à deux ordres différents et [renvoyant] à deux “épistémologies” distinctes » (HADJI, 1989 : 67), coexistent et se croisent en didactique des langues en y jouant des rôles bien différents.

1.2. Principales caractéristiques du processus évaluatif

Situé dans un contexte éducatif, le processus évaluatif peut être envisagé sous des angles variés et peut porter sur différents « aspects » que l'on peut associer au côté « enseignement » (comme les conditions du déroulement du processus d'enseignement/apprentissage, la qualité des programmes adoptés, l'efficacité des méthodes, techniques et/ou supports d'enseignement proposés, etc.) et au côté « apprentissage » sous-tendant tout processus didactique. Telle qu'elle est pratiquée en classe, l'évaluation se concentre principalement sur l'apprenant, mais les résultats des phénomènes observés ou mesurés, selon le type

de pratiques évaluatives visé, peuvent apporter simultanément d'importantes informations sur le processus d'enseignement.

L'évaluation pédagogique, qui est envisagée sous l'angle de l'enseignement, semble désigner, selon Cardinet (1984), « une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école » (cité par HADJI, 1989 : 65). Ainsi comprise, elle cherche à atteindre quatre buts primordiaux :

- 1) améliorer la qualité du processus d'apprentissage en adaptant les activités proposées aux besoins de chacun des élèves ;
- 2) augmenter la qualité du processus d'enseignement ;
- 3) fournir des informations tant aux élèves qu'à leurs parents sur leurs progressions ;
- 4) distribuer les attestations, diplômes ou certificats nécessaires (1989 : 65).

En accentuant le côté « apprentissage » dans la perception de cette notion, ce qui est d'ailleurs plus conforme aux conceptions actuelles du processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation peut être définie comme une démarche consistant à « recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider de la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (CUQ, coord., 2003 : 90). Ainsi le processus évaluatif se présente-t-il comme « un ensemble complexe de conceptions et de démarches » (PUREN, 2001 : 13), ces dernières étant toujours étroitement soumises aux objectifs visés. Alors, aussi diversifiées qu'elles soient, les activités évaluatives poursuivies en classe restent impérativement subordonnées aux fonctions qu'elles sont censées jouer dans l'ensemble des pratiques d'enseignement/apprentissage. Ces fonctions, quant à elles, sont définies à partir de trois grands « objets possibles de l'évaluation scolaire » (TAGLIANTE, 2005 : 16). La prise en compte de ces « objets » permet de distinguer trois fonctions primordiales de l'évaluation :

- 1) la première, ayant pour base un *pronostic*, consiste à guider l'apprenant dans son processus d'apprentissage en fonction du niveau de ses performances actuelles ;
- 2) la deuxième, liée à l'élaboration d'un *diagnostic*, est pratiquée afin de « découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses » ; elle permet alors d'observer, si c'est le cas, certaines difficultés que l'apprenant peut éprouver dans l'appropriation de savoirs ou savoir-faire donnés et de lui proposer des moyens efficaces afin de les surmonter ;
- 3) la troisième sert à « faire un *inventaire* des connaissances et des acquisitions » et, donc, à mesurer les apprentissages considérés comme achevés (cf. HADJI, 1989, 1997 ; TAGLIANTE, 2005).

Ces trois fonctions principales correspondent, selon Charles HADJI (1989), à trois objectifs essentiels de l'évaluation scolaire qui sont, en reprenant l'ordre proposé plus haut, les suivants : *orienter, réguler, certifier*. En pratique, ces

objectifs donnent lieu à la discrimination de trois grands types d'évaluation, attribués, à leur tour, à trois « moments » capitaux que l'on assigne habituellement au déroulement du processus didactique : les fameux *avant*, *pendant* et *après* d'un cycle d'enseignement/apprentissage donné.

Le pronostic, ayant généralement lieu avant une séquence d'apprentissage concernée, peut servir à apporter deux genres d'informations importantes : d'un côté, il peut donner des informations sur le niveau actuel des connaissances de l'apprenant « en vue de choisir la séquence de formation la mieux adaptée à ses caractéristiques » (1989 : 58) ; de l'autre, il peut aider à formuler des prévisions sur le niveau de compétence(s) que l'apprenant est en mesure d'atteindre pendant la formation. En ce sens, le pronostic a pour objectif principal d'orienter, d'une part, l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage et, d'autre part, l'enseignant dans la planification et l'organisation des démarches didactiques à suivre. Ce type d'évaluation est nommé *évaluation d'orientation*, *pronostique*, *prédictive*, *initiale* ou encore *diagnostique*, quoique cette dernière appellation puisse prêter à l'équivoque et risquer d'entraîner une confusion avec un autre type d'évaluation, celui visant à réguler le processus d'enseignement/apprentissage. Selon Jean-Marie DE KETELE (2010), un test diagnostique — rencontré parfois dans ce genre de pratiques évaluatives — peut être utilisé aussi bien pour guider que pour aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. C'est pourtant la fonction même pour l'accomplissement de laquelle il est destiné qui détermine son champ d'application et le nom d'outil (ce qui est le cas ici) ne devrait pas être confondu avec l'objectif réalisé.

Habituellement, l'évaluation d'orientation est pratiquée à l'aide de différentes sortes de tests d'aptitude ou de niveau. Si elle est effectuée par l'apprenant lui-même, elle peut se réaliser sur la base des critères correspondant aux connaissances/compétences visées et réunis en forme de différentes grilles d'évaluation qui, dans le cas de notre domaine, sont déjà des composantes intégrales de la plupart des manuels contemporains ou sont disponibles en forme de portfolios européens des langues. Il se peut aussi qu'un même test pronostique, quelle que soit sa forme, puisse jouer un double rôle : diffusé au début d'un cycle d'apprentissage, il remplirait la fonction pronostique ; repris à la fin d'un cycle d'apprentissage donné, il servirait à comparer le niveau de compétences atteint avec celui qu'on aurait auparavant « prédit » et, donc, il s'inscrirait dans la logique d'inventaire.

Le deuxième grand objectif de l'évaluation est de réguler le processus d'enseignement/apprentissage. Ce type d'évaluation acquiert en littérature didactique différentes appellations comme *évaluation pour les apprentissages*, *évaluation diagnostique*, *évaluation-régulation*, *évaluation continue* et quelques autres (voir entre autres CUQ, coord., 2003 ; ENDRIZZI, REY, 2008 ; DE VECCHI, 2011), parmi lesquelles celle d'*évaluation formative* semble être la mieux insaurée. Comme elle est censée accompagner les activités d'enseignement/ap-

prentissage tout au long de leur déroulement, c'est ce type d'évaluation qui est considéré réaliser le mieux ce double objectif assigné au rôle de l'évaluation pour les activités humaines : garantir du sens à ces dernières et contribuer à leur structuration.

Comme le remarque HADJI (1989 : 59), le caractère essentiel de l'évaluation formative réside dans le fait qu'elle est à la fois incorporée dans le processus d'apprentissage et dans le processus d'enseignement. Étant orientée vers « l'identification de ce qui est déjà acquis ou non encore acquis à un moment donné d'un apprentissage non terminé afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours » (DE KETELE, 2010 : 27), en même temps, elle apporte à l'enseignant des informations sur la qualité ou l'efficacité des démarches poursuivies pour qu'il puisse, éventuellement, les modifier ou les réajuster à des besoins spécifiques de ses apprenants. Pour cette raison, elle se présente comme « une aide à l'apprentissage » et une aide aux pratiques didactiques (TAGLIANTE, 2005 : 18). Selon le moment d'intervention, l'évaluation formative, ou plus exactement la régulation du processus d'enseignement/apprentissage qu'elle assure, peut avoir un caractère rétroactif, interactif ou proactif. Si la régulation rétroactive suit l'accomplissement d'une activité ou « d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue », la régulation interactive les accompagne tout au long de leur déroulement et la régulation proactive les précède, pour ainsi dire, en survenant « au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelles » (PERRENOUD, 1998 : 122).

Selon HADJI (1989), outre la fonction de régulation, deux autres fonctions sont nécessaires pour que l'évaluation puisse être formative :

- 1) une fonction renforçatrice — permettant à l'apprenant, dans le cas de bonnes réponses, de valider les « comportement[s] conforme[s] à l'objectif »,
- 2) et une fonction corrective — permettant à l'apprenant, dans le cas de réponses erronées, de « reconnaître et de corriger lui-même ses erreurs » (1989 : 60).

À ce sujet, on peut dire que les erreurs des apprenants jouent un rôle significatif dans l'évaluation formative — les erreurs, ou plutôt, en nous permettant une petite digression, les difficultés ou les obstacles que les apprenants peuvent rencontrer dans le processus d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire visés puisqu'il s'agit d'un processus en voie d'accomplissement et non pas d'un processus terminé (la littérature didactique ne fait pourtant ici aucune distinction et la notion d'erreur, quoique pourvue de nuances importantes surtout au niveau de son traitement, s'est imposée dans tous les deux types de processus invoqués). Cette « mise en valeur des acquis » ainsi que « la gestion positive des erreurs et des obstacles » constituent le cœur même de l'exploitation pédagogique d'un diagnostic à visée formative (BARBÉ, COURTILLON, dir., 2005 : 213). À partir des problèmes observés, l'enseignant prend ensuite des décisions sur le choix des moyens qui pourraient permettre à l'apprenant de surmonter

les difficultés rencontrées et « de progresser dans son apprentissage » (CUQ, coord., 2003 : 91).

Certains chercheurs soutiennent qu'« est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif » (PERRENOUD, 1998 : 120). En ce sens, les pratiques d'évaluation formative peuvent être organisées même à la base d'activités très simples, à condition que celles-ci constituent une aide réelle au processus d'enseignement/apprentissage et qu'elles permettent de vérifier le degré d'acquisition de l'objectif poursuivi (cf. TAGLIANTE, 2005). Pourtant, ces pratiques doivent répondre à « un certain nombre de conditions d'apprentissage et/ou d'étapes de création d'un contexte favorable » pour pouvoir assurer l'accomplissement de leurs fonctions élémentaires (GERARD, 2013 : 80). Parmi ces conditions, les chercheurs énumèrent, entre autres :

- a) la mise en place des techniques d'enseignement diversifiées pour satisfaire les objectifs spécifiques des apprenants ;
- b) l'utilisation, selon les différents types d'objectifs évaluatifs, des méthodes et des outils d'évaluation variés, « incluant la reconnaissance de l'erreur comme un élément positif et non pas comme une faute à bannir » ;
- c) la clarification des objectifs et des critères d'évaluation et leur appropriation par les apprenants ;
- d) « l'analyse des informations recueillies par des méthodes diversifiées pour déboucher sur un diagnostic pédagogique le plus précis et le plus adapté possible ;
- e) un *feedback* circonstancié et rapide sur les performances de l'élève et l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux objectifs identifiés ;
- f) l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage et de remédiation » (2013 : 80).

Finalement, le troisième grand type d'évaluation a pour objectif principal d'attester, d'une manière plus ou moins officielle, le niveau de maîtrise de connaissances ou de compétences visées à être acquises après avoir suivi un programme d'enseignement/apprentissage donné. En conséquence, l'*évaluation certificative* ou *finale* a le plus ordinairement lieu en fin de cycle de formation supposé terminé : fin d'année scolaire, fin d'école, fin d'études, fin du cours de langue choisi, etc. Basée sur différents types d'examens institutionnellement reconnus, elle sert à décerner des diplômes ou des certificats correspondant aux types de formation concernés, comme, dans le cas d'attestation du niveau de compétences en FLE, les diplômes de DILF, DELF, DALF, TCF pour le français général, ou, pour le français sur objectifs spécifiques, les diplômes de CFP, DFA, DAFA, etc. (voir entre autres NOËL-JOTHY, SAMPSONIS, 2006 ; HUVER, SPRINGER, 2011). Ainsi remplit-elle une importante fonction administrative et peut-elle contribuer à « une valorisation sociale des acquis » (BARBÉ, COURTILLON, dir.,

2005 : 214). Il n'est pas rare que l'évaluation certificative intervienne en fin de séquences d'enseignement/apprentissage plus petites et qu'elle prenne la forme de bilans plus ou moins complexes, d'où son appellation attribuée par certains chercheurs et correspondant mieux à cet objectif, celle de *l'évaluation-bilan* (cf. BARBÉ, COURTILLON, dir., 2005). La fonction des bilans peut pourtant dépasser leur visée certificative (témoigner le niveau de maîtrise des objectifs réalisés jusqu'à un moment donné) et, si les résultats observés servent de repères pour la planification d'une nouvelle séquence didactique, ils peuvent remplir une fonction pronostique (cf. TAGLIANTE, 2005).

Il est courant d'attribuer à cette dernière fonction du processus évaluatif l'adjectif *sommatif* et de l'appeler, en conséquence, *évaluation sommative*. Quoiqu'il soit vrai que l'évaluation certificative a le plus souvent un caractère sommatif, celui-ci ne correspond aucunement à sa fonction mais, comme le souligne DE KETELE (2010), il résulte d'un type de démarche entreprise par l'évaluateur afin de décrire les phénomènes observés. Ce chercheur assigne l'origine de la confusion terminologique soulevée, qu'il appelle « une erreur historique », aux travaux des pionniers en évaluation formative, notamment ceux de Michael Scriven (1967), qui, en proposant à l'époque cette nouvelle notion, l'ont définie par opposition à l'évaluation sommative. Pourtant, toujours selon DE KETELE, « le concept d'évaluation formative relève bien de la fonction ([le *pour quoi*, c'est-à-dire ici] pour améliorer l'enseignement[apprentissage] en cours) tandis que le concept d'évaluation sommative relève bien de la démarche (le comment, c'est-à-dire ici faire une somme pour produire le résultat de l'évaluation) » (2010 : 28).

Les trois grandes fonctions de l'évaluation discutées plus haut peuvent être enrichies par d'autres fonctions annexes que le processus évaluatif peut accomplir dans le milieu éducatif. Il peut être alors envisagé selon des perspectives différentes mettant l'accent sur un des aspects particuliers du processus d'enseignement/apprentissage, comme la nature de l'évaluation (qui peut être dans le cas de l'établissement scolaire externe ou interne), le domaine des apprentissages ciblé (concentration sur les connaissances ou sur les compétences), le temps de l'évaluation, etc. En conséquence, l'évaluation peut se décliner en plusieurs variantes selon un/des paramètre(s) du processus didactique visé(s). Dans le cadre de la DLCE, les auteurs du CECRL (2001) reconnaissent une bonne vingtaine de pratiques évaluatives différentes, réunies selon l'axe d'opposition, qu'il est possible d'observer en classe de langue. Ils recensent, entre autres, l'*évaluation directe* (concentrée sur une observation directe des activités que l'apprenant est en train d'effectuer à un moment donné) qu'ils opposent à l'*évaluation indirecte* (basée sur l'analyse des résultats obtenus à l'aide d'un outil, tel qu'un test, un tableau ou un texte à compléter, etc., auparavant élaboré à des fins évaluatives fixées), l'*évaluation holistique* (amenant à un jugement global sur la qualité des performances apprenants) qu'ils distinguent de l'éva-

luation analytique (prenant en considération d'une manière séparée l'évaluation de différents aspects des productions des apprenants), l'*auto-évaluation* (que l'apprenant entreprend lui-même sur sa propre production langagière) qu'ils différencient de l'*évaluation mutuelle* (effectuée par une autre personne) et ainsi de suite (cf. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 139—145). Il est vrai que certaines des catégories distinguées se recouvrent (comme dans le cas de la catégorie *jugement fondé sur l'impression/jugement guidé* transmettant plus ou moins l'idée contenue dans la catégorie *évaluation subjective/évaluation objective*) et que leur présentation en types opposés peut ne pas sembler toujours pertinente (voir entre autres TAGLIANTE, 2005). La typologie proposée a pourtant le mérite de mettre en valeur une grande diversité et, ce qui s'ensuit, un caractère multifonctionnel de pratiques évaluatives en didactique des langues vivantes.

Sur la base de toutes les remarques présentées, on peut constater que l'évaluation constitue un élément important, voire inséparable, de tout processus d'enseignement/apprentissage. Vu la complexité de ce dernier, l'évaluation reste, elle-même, un processus très complexe et multidimensionnel. Pour cette raison même, elle peut apparaître sous des formes bien variées, conditionnées et analysées toujours de par leurs relations avec les propriétés des contextes d'enseignement/apprentissage déterminés. Dans le cadre de la DLCE, on peut observer trois tendances qui orientent, quoique, selon Emmanuelle HUVER et Claude SPRINGER (2011), dans une proportion inégale, les recherches contemporaines en la matière discutée : « si l'évaluation certificative est aujourd'hui prépondérante dans le champ de l'évaluation, des formes d'autoévaluation et d'évaluation formative commencent à se développer de manière certes plus marginale, mais néanmoins généralisée » (2011 : 91). En se concentrant sur différents aspects du processus évaluatif, les chercheurs s'interrogent, entre autres, sur la qualité d'outils évaluatifs, leur élaboration et/ou leur mise en pratique, le choix et la préparation des activités évaluatives selon la/les fonctions visées, la délimitation des critères et des descripteurs évaluatifs, l'efficacité des stratégies évaluatives poursuivies, l'influence de ces dernières sur le développement des compétences langagières des apprenants ou leur motivation à apprendre, etc. (voir entre autres PUREN, 2001 ; DEFAYS, MARÉCHAL, 2003 ; VELTCHEFF, HILTON, 2003 ; TAGLIANTE, 2005 ; NOËL-JOTHY, SAMPSONIS, 2006 ; TOUMI, 2009 ; TARDIEU, 2008, 2013 ; HUVER, SPRINGER, 2011 ; CHARDENET, 2013 ; RIBA, 2013). Pour notre part, nous avons choisi de nous pencher sur l'un des éléments intrinsèquement inscrits dans le processus analysé correspondant à l'élaboration d'un jugement évaluatif. Selon le type et la fonction d'une activité évaluative poursuivie, la manière dont l'enseignant formule son jugement sur les phénomènes observés peut prendre différentes formes qui, à leur tour, peuvent exercer des influences variées sur le processus d'enseignement/apprentissage. La forme de jugement évaluatif qui constitue l'objet principal du présent travail se rapporte au phénomène du *feedback*. Celui-ci, par le fait de « fournir des informations sur le degré

d'acquisition [des objectifs poursuivis] et les erreurs commises [par l'apprenant] afin de reprendre, d'approfondir ou de corriger l'apprentissage » (ENDRIZZI, REY, 2008 : 5), est considéré comme une des composantes constitutives des pratiques évaluatives à visée formative et comme un élément de prime importance pour la régulation du processus didactique, envisagé dans toutes ses dimensions.

1.3. Concept de *feedback*

La notion de *feedback* (ou *feed-back*) est entrée dans le langage scientifique grâce à l'avènement de la pensée cybernétique dans les années quarante du XX^e siècle. Elle est devenue un des concepts-clés de cette nouvelle approche interdisciplinaire, conçue par ses créateurs comme « la science du commande et de la communication » dans différents systèmes, qu'ils soient vivants ou non-vivants (cf. COUFFIGNAL, 1963). C'est à Norman Wiener, père fondateur de cette nouvelle approche scientifique, et à ses collaborateurs que l'on doit une formulation savante des principes de *feedback*. Tout de même, comme le remarque Robert VALLÉE (2007), le concept de *feedback* était connu dans différents domaines scientifiques bien avant la naissance de la pensée cybernétique. D'une manière générale, ses origines peuvent être recherchées, d'un côté, dans le développement des sciences et techniques et, de l'autre, dans le progrès des recherches en biologie, avant tout celles consacrées à la physiologie médicale. Dans ce dernier cas, il s'agit des travaux initiés dans la deuxième moitié du XIX^e siècle par le médecin français Claude Bernard qui a émis l'hypothèse de l'existence d'une sorte de mécanisme servant à l'autorégulation d'un organisme vivant en état de déséquilibre. Ses travaux ont été continués et scientifiquement théorisés près d'un siècle plus tard par Walter Cannon. Sur la base de ses observations, il a découvert que tout organisme vivant dispose de la capacité à maintenir stable son état général ainsi que l'état de ses nombreux sous-systèmes composants malgré les changements causés par le milieu extérieur. Ainsi Cannon (1929) a-t-il formulé les principes d'homéostasie qu'il a définis comme « l'ensemble de processus organiques qui agissent pour maintenir l'état stationnaire de l'organisme, dans sa morphologie et dans ses conditions intérieures, en dépit des perturbations extérieures » (DURAND, [1979] 2010 : 19). Vingt ans plus tard, le même concept serait redécouvert par les premiers cybernéticiens, quoique observé dans des conditions totalement différentes, et recevrait l'appellation de *feedback*.

Outre les phénomènes physiologiques, le phénomène de *feedback* peut être observé dans les mécanismes de fonctionnement de nombreuses inventions

techniques, y compris très anciennes. Comme le remarque VALLÉE (2007), ses origines peuvent être situées même dans l'Antiquité où les principes de *feedback* ont trouvé leur application dans la mise au point des clepsydras. Plus tard, c'est dans le domaine industriel où les mécanismes de *feedback* ont trouvé le plus d'applications. L'un des exemples les plus connus dans ce domaine est le régulateur à boules inventé au XVIII^e siècle par James Watt et « destiné à maintenir à peu près constante la vitesse de rotation de l'arbre d'une machine à vapeur » (VALLÉE, 2007 : 53). Ce mécanisme, pour ne pas nous appuyer seulement sur l'exemple le plus emblématique, fonctionnait grâce à la mise en pratique du principe de rétroaction négative bien avant sa formulation scientifique par les cybernéticiens.

Mais, c'est avant tout le développement de l'ingénierie militaire au cours de la deuxième guerre mondiale qui a contribué le plus à populariser le concept de *feedback* tel qu'il a été théorisé par les pionniers de la cybernétique. Selon Jean-Pierre MEUNIER, ce sont en effet les travaux visant l'amélioration de l'efficacité « de pointage automatique de canon antiaérien qui amène Wiener [...] à formuler la notion de *feedback* » (2003 : 12). Il s'agit de « mettre au point un dispositif permettant de corriger le tir sur base de l'écart observé entre le résultat obtenu (*output*) et le résultat projeté (*but*) » (2003 : 12). De même, l'observation de certaines difficultés dans le comportement des blessés du cerveau qui sont incapables de corriger leurs actions au fur et à mesure de leur accomplissement fait supposer à Wiener et à ses collaborateurs « l'existence de boucle de rétroaction dérégulée » (2003 : 12). Cela leur permet de généraliser les mécanismes de fonctionnement auparavant observés dans le fonctionnement des machines et de formuler les principes d'une analyse comportementale (dont le *feedback* devient la notion-clé), pouvant être appliquée à tous les types d'organismes (appelés *systèmes*), aussi bien vivants que non-vivants (machines).

D'une manière générale, le *feedback* désigne le processus ayant pour essence un échange constant des informations réciproques (ou des actions en retour) entre différents éléments d'un système donné et cela afin de contrôler et, éventuellement, réguler le fonctionnement de ce dernier (cf. COUFFIGNAL, 1963). En effet, dans une optique cybernétique, « tout système possède une entrée des informations (*input*) ainsi qu'une sortie (*output*) qui rend continuellement compte de l'impact de ces données sur le fonctionnement de l'ensemble »

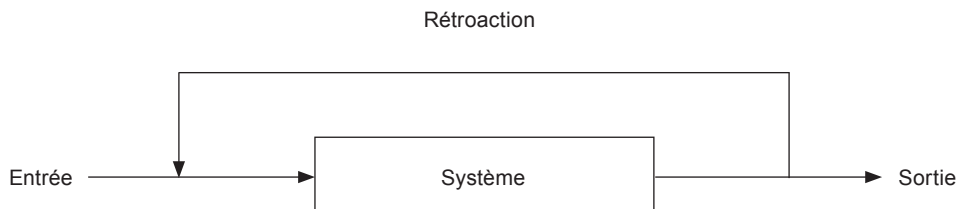


Fig. 2. Schéma d'une boucle de rétroaction (source : GODEFROID, 2008 : 21)

(GODEFROID, 2008 : 21). On dit alors que les éléments d'un système sont reliés par une causalité circulaire et on appelle le processus de *feedback* une boucle rétroactive ou une boucle de rétroaction (fig. 2).

De plus, toujours dans l'optique cybernétique, une machine, mais aussi tout autre type de système, est perçue comme « un système physique ou un mécanisme qui prend des états successifs différents et qui possède un véritable comportement » (DURAND, [1979] 2010 : 39). Selon WIENER (1943), les comportements des systèmes peuvent être ou ne pas être orientés vers un but à atteindre. Le comportement d'un système donné est traité comme finalisé si le système en question « a été construit pour réaliser des opérations déterminées par avance » (DURAND, [1979] 2010 : 39). On peut dire alors que le processus de *feedback* se déroule toujours en fonction de l'objectif que le système cherche à atteindre (l'accomplissement d'une action par exemple) car c'est de ce but même, inscrit dans le fonctionnement de certains systèmes, que les éléments tirent les informations nécessaires à diriger leurs actions (cf. ROSENBLEUTH, WIENER, BIGELOW, 1943). De ce point de vue, le *feedback* peut être perçu comme un mécanisme permettant à un système donné, qu'il soit naturel ou artificiel, d'assurer l'efficacité de son fonctionnement.

Les cybernéticiens distinguent deux formes de *feedback* :

- 1) le *feedback positif*,
- 2) et le *feedback négatif*.

Le premier, appelé aussi *feedback* de cumulation cyclique, a lieu quand « la réaction agit dans le même sens que l'action principale, elle l'amplifie, donnant lieu ainsi à un phénomène cumulatif » (DURAND, [1979] 2010 : 38). Dans ce cas-là, il n'y a pas de modification du comportement du système et alors, comme le signale Edgar MORIN (1977), la rétroaction va dans le sens de la destruction du système.

Dans le second cas, il s'agit d'une situation opposée. MORIN la définit ainsi : « La rétroaction qui maintient la constance d'un système ou régule une performance est dite *négative*, terme fort éclairant : déclenchée par la variation d'un élément, elle tend à annuler cette variation » (1977 : 120). Le système tend alors à réagir contre les actions du milieu extérieur afin de garder son équilibre. C'est justement ce second type de *feedback* qui assure sa survie. C'est aussi ce type de *feedback* qui sous-tend l'emploi courant de cette notion et l'appréhension du concept de *feedback* en général, tel qu'il a été extrapolé dans des domaines divers (la psychologie, l'économie, l'informatique, etc.). Dès lors, il devient une notion couramment appliquée à toute situation dans laquelle l'objectif visé est une régulation, et donc une modification, d'un comportement donné. Compris en ce sens, le *feedback* s'introduit également dans les modèles d'enseignement/apprentissage, ceux de la didactique des langues étrangères inclus.

Avant d'entrer en détail dans la discussion du concept-clé de notre travail mis en relation avec le processus d'enseignement/apprentissage des langues

étrangères, nous trouvons indispensable de justifier une précision terminologique importante. Quoique le terme *feedback*, provenant de la langue anglaise, ait pour traduction française le mot *rétroaction*, nous nous sommes décidée, dans le cadre de notre travail, à garder son appellation originelle. Nous motivons ce choix par deux raisons : d'une part, les deux termes, *feedback* et *rétroaction*, coexistent en littérature francophone sans être concurrentiels ; d'autre part, vu le caractère du *feedback* analysé, principalement celui du type informationnel, nous nous appuyons sur une remarque d'ordre sémantique soulevée par Jean-Louis LE MOIGNE (1990 : 52), selon qui « la traduction de feed-back par "rétroaction" est rarement pertinente, car un feed-back ne constitue pas par lui-même une action ».

1.4. Conception du *feedback* en didactique des langues vivantes

Traité comme un des éléments essentiels des processus cognitifs de l'homme, le processus d'apprentissage y compris, le *feedback* a gagné une place importante dans les théories d'enseignement/apprentissage. Selon certains chercheurs, toute théorie d'apprentissage envisageant le processus d'apprentissage comme un processus d'influences réciproques entre ses acteurs principaux (enseignant/apprenant(s)) se réfère, d'une manière implicite ou explicite, au phénomène du *feedback*, faute duquel « l'idée même de l'influence réciproque devient par définition impossible » [notre traduction] (cf. BANGERT-DROWNS *et al.*, 1991, cités par MORY, 2004 : 751). De plus, vu le caractère régulateur du *feedback*, ce dernier peut jouer un rôle important, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant, dans le processus d'enseignement/apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire ou de nouvelles compétences en une matière donnée (dans notre cas des compétences communicatives langagières et des savoirs/savoir-faire culturels en langue cible) et, par là, influencer sur son efficacité.

En didactique des langues, le *feedback* peut être alors défini comme un processus permettant à l'enseignant de même qu'à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils accomplissent tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, principalement des activités langagières et communicatives dans le cas de l'apprenant ainsi que des activités didactiques et pédagogiques dans le cas de l'enseignant. Grâce à cela, tous les deux gagnent la possibilité de contrôler lesdites activités et, éventuellement, de les réguler si la réalisation des objectifs visés l'exige. Ainsi compris, le processus de *feedback* nécessite, d'un côté, l'existence ainsi que la possibilité de choisir différents types d'instruments et/ou techniques permettant au destinataire de transmettre des informations en retour et, de l'autre,

la création d'une situation donnant au destinataire la possibilité d'analyser des informations reçues et, éventuellement, de réajuster ses activités (cf. GALISSON, COSTE, 1976). Aussi bien l'enseignant que l'apprenant peut être, selon le cas, soit destinataire soit destinataire des *feedbacks* particuliers. Une telle conception du *feedback* place ce dernier à la source de toute relation didactique, de toute activité, pédagogique, d'une part, et langagière, d'autre part, et ses effets peuvent être analysés aussi bien du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant.

L'enseignant peut recevoir des *feedbacks* de ses apprenants par des techniques différentes : soit en demandant directement aux apprenants de donner leurs opinions sur un aspect particulier de l'enseignement, soit en surveillant leurs progrès (par une observation ou par la mise en place d'activités évaluatives choisies). Quelle que soit la méthode de la collecte d'informations, le *feedback* recueilli peut constituer pour l'enseignant une source d'importantes informations pédagogiques grâce auxquelles il gagne, entre autres, les possibilités :

- a) de contrôler la qualité et l'efficacité des démarches didactiques entreprises et du processus d'enseignement en général ;
- b) d'adapter les méthodes d'enseignement proposées aux besoins et aux préférences individuels de ses apprenants ;
- c) d'individualiser, en cas de difficulté reconnue, le contenu de l'enseignement et/ou les objectifs fixés à courts et/ou à longs termes ;
- d) d'adapter le rythme d'enseignement aux possibilités des apprenants et/ou leur niveau de compétences, etc.

Pour l'apprenant, le *feedback* qu'il obtient de l'enseignant, sans exclure pourtant la possibilité d'intervention de toute autre personne pouvant être engagée dans le processus didactique (parent(s), autre(s) apprenant(s), directeur de l'établissement scolaire, observateur ou examinateur extérieurs, etc.), constitue un élément essentiel du processus d'appropriation d'un nouveau savoir, savoir-faire ou d'une nouvelle compétence. Comme le remarque Maria DAKOWSKA (2001 : 37), le *feedback* est encore plus important dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, car on ne peut pas progresser dans l'apprentissage si on ne sait pas à quel niveau on se trouve actuellement. Le *feedback* se présente alors comme un élément de prime importance pour le développement des compétences communicatives langagières.

Par rapport à l'apprenant, le *feedback* peut être traité, et cela d'une manière très générale, de trois perspectives différentes (cf. MORY, 2004). Tout d'abord, le *feedback* peut être perçu d'une manière purement instructive et, dans ce cas-là, compris comme toute sorte d'information (orale ou écrite, verbale ou non verbale) ou d'activité particulière ayant pour objectif d'informer l'apprenant de la qualité de sa réponse ou, dans un cadre plus large, de ses comportements langagiers et communicatifs. D'un autre côté, et dans un sens plus restreint, le *feedback* renvoie au processus permettant à l'apprenant de comparer le niveau actuel de ses connaissances, compétences, etc., avec celui qu'il cherche

à atteindre. Finalement, dans le cas de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, le *feedback* désigne toute sorte d'information, programmée par l'auteur d'une activité interactive donnée, ou toute une autre forme de réaction du système informatique à l'action de l'apprenant (2004 : 745). Quelle que soit la perspective adoptée, le *feedback* apporté à l'apprenant est censé faciliter à ce dernier l'apprentissage d'une langue donnée.

Le *feedback* que l'enseignant transmet à ses apprenants apparaît le plus souvent en littérature didactique sous au moins trois noms (voir entre autres RODET, 2000) : à part le recours à la traduction littérale de cette notion, donc à la *rétroaction*, certains chercheurs parlent de la *régulation*, ou de l'*auto-régulation* si on situe cette notion du côté de l'apprenant, d'autres encore se servent du terme *feedback correctif*, ce dernier pouvant tout de même prêter à l'équivoque. Certes, dans le cas des productions insatisfaisantes de l'apprenant, l'un des objectifs du *feedback* transmis par l'enseignant reste sa fonction rectificative. Pourtant, le *feedback* et la correction, notion à laquelle il s'apparente ici, ne devraient pas être traités comme des termes absolument synonymiques. La correction, comprise dans son acception habituelle, constitue une démarche didactique entreprise afin de « relever les écarts en vue de les noter et faire respecter la norme » (TARDIEU, 2008 : 189). Elle n'accompagne alors que les productions erronées des apprenants et elle se présente uniquement afin de rectifier les formes jugées incorrectes « en fonction d'une norme adaptée (la langue idéale, les réponses attendues à l'exercice, etc.) » (2008 : 189). Quant au *feedback*, sa fonction dépasse sensiblement celle de la notion précédente. Premièrement, ledit processus, au moins dans les approches actuelles, ne se limite pas à un simple jugement sur la qualité de la production de l'apprenant, mais il est aussi censé constituer une aide, pertinente et véritablement profitable, pour l'apprenant dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère visée. C'est pourquoi, certains chercheurs trouvent que le *feedback*, ainsi compris, devrait comporter un élément très important, à savoir un guidage (nommé aussi une remédiation) dont le rôle consiste à permettre à l'apprenant, d'une part, « de comprendre en quoi sa production est erronée ou déviante » et, d'autre part, « d'essayer de la rectifier » (GERBAULT, 2010 : 42).

En deuxième lieu, à l'encontre de la correction, le processus de *feedback* peut accompagner non seulement les productions insatisfaisantes de l'apprenant mais également celles jugées satisfaisantes. Dans ce cas-là, il ne s'agit pas seulement d'un simple renforcement de bonnes réponses formulées par les apprenants mais avant tout d'un soutien dans la vérification de leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible ou, plus précisément, d'un soutien à l'évolution de leurs interlangues. Comme le remarque Gerbault, « lorsque l'apprenant a produit un énoncé correct ou approprié à partir de connaissances ou savoir-faire hypothétiques » (2010 : 42), le *feedback* qu'il reçoit, appelé par l'auteur *rétroaction positive*, peut constituer un élément contribuant à son déve-

loppement langagier et, de par là, il peut devenir une véritable aide à l'apprentissage. L'importance du *feedback* pour le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère paraît alors incontournable, surtout en ce qui concerne ses premières étapes où les productions des apprenants résultent toutes d'une confrontation constante de savoirs ou de savoir-faire nouvellement développés aux formes idéales ou attendues.

Finalement, la correction s'associe aux démarches visant à mesurer le rendement des apprenants et, donc, elle s'inscrit dans la logique des pratiques évaluatives de type contrôle, tandis que le *feedback*, vu son potentiel régulateur pour le processus d'enseignement/apprentissage, accompagne plutôt les pratiques évaluatives de type prise d'information, alors celles qui possèdent un caractère formatif.

La discussion des principales différences entre le *feedback* et la correction nous permet d'arriver à la conclusion que, afin d'éviter toute confusion terminologique, il serait peut-être moins ambigu d'employer le terme *feedback* tout court pour désigner toute sorte de réactions (verbales ou non verbales) de l'enseignant aux productions des apprenants (qu'elles soient ou non satisfaisantes) et, éventuellement, pour préciser par exemple la nature de l'une de ses fonctions ou le caractère des productions concernées, de lui attribuer soit l'adjectif *correctif* soit l'adjectif *positif*. En ce sens, le premier qualificatif déterminerait les cas où le processus de *feedback* ne se rapporterait qu'aux productions erronées des apprenants tandis que le second apparaîtrait uniquement dans les cas des productions jugées acceptables. Ce qu'il faut souligner, c'est que les deux sortes de *feedback* ainsi distinguées auraient à remplir la même fonction primordiale, celle de soutenir le processus d'apprentissage.

Dans le cadre de notre travail, nous accorderons le même degré d'attention aussi bien au premier qu'au second type de *feedback* discuté plus haut. C'est pourquoi, nous emploierons le terme *feedback* comme un terme hyperonyme pour désigner toute sorte d'informations rétroactives, qu'elles portent sur les formes correctes ou incorrectes, ayant pour fonction de réguler le processus d'enseignement/apprentissage. L'analyse de ce type d'informations nous intéressera dans le cadre de l'utilisation aussi bien des techniques « traditionnelles » d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire présentes en classe de langue, que celles supportées par les TICE.

Avant d'examiner les possibilités offertes par les outils informatiques à vocation éducative, surtout en ce qui concerne leur apport à la conception d'un *feedback électronique*, nous devons encore nous référer à l'analyse du processus de traitement des productions des apprenants qui constitue une partie de prime importance pour tout processus d'élaboration des informations rétroactives, quelle que soit la technique de leur transmission.

2. Traitement des productions des apprenants

La question de l'évaluation ne doit plus être « mes élèves ont-ils bien appris ? », mais « mes élèves sont-ils occupés à bien apprendre ? ». Pour répondre à cette question, il ne suffit pas de savoir si les élèves donnent des réponses correctes, mais d'analyser leurs réponses en fonction de ce qu'on cherche dans l'apprentissage.

GERARD, 2013 : 80

2.1. Remarques préliminaires

La diversité des activités évaluatives auxquelles les apprenants peuvent être exposés au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère contribue à la multiplication des moyens dont l'enseignant dispose afin d'analyser les productions des apprenants et de les informer de la qualité de leurs productions. Ainsi le *feedback* que l'enseignant transmet à ses apprenants peut-il prendre des formes variées. Ces dernières restent toujours conditionnées par de multiples paramètres, étant propres, entre autres, à une situation d'enseignement/apprentissage concernée : la nature d'une activité en cours, les objectifs fixés, les fonctions remplies, le mode de communication choisi, le public visé, etc. De cette manière, on peut distinguer de nombreux types de *feedback* que l'on peut rencontrer en pratique didactique. Il est vrai pourtant que la formulation d'un *feedback*, quel que soit son type, constitue un résultat final de l'analyse des productions des apprenants. C'est pourquoi, la discussion des formes que les informations rétroactives peuvent prendre en classe de langue nécessite d'être mise en relation avec deux questions importantes, préalables au choix d'un tel ou tel autre type de *feedback*.

Se présentant comme un jugement évaluatif, le *feedback* que l'enseignant transmet à ses apprenants s'appuie nécessairement sur le système de référence préétabli et reflète l'attitude générale envers le traitement des productions erro-

nées des apprenants, plus ou moins directement inscrite dans la conception et la méthode d'enseignement/apprentissage adoptées. C'est pourquoi, nous trouvons indispensable de nous intéresser tout d'abord à la perception de la norme et de l'erreur en DLCE contemporaine pour pouvoir signaler les rôles de ces deux notions dans le processus d'enseignement/apprentissage et, plus particulièrement, dans les pratiques évaluatives en langues vivantes.

2.2. Question de la norme

Vu la problématique soulevée dans notre travail, il est impossible de ne faire aucune référence à la question de la norme, suscitant tant de débats passionnés parmi les chercheurs contemporains (voir entre autres BÉDARD, MAURIS, éd., 1983 ; MOREAU, dir., 1997 ; REY, 1972, 1974 ; SCHOENI, BRONCKART, PERRENOUD, 1988 ; SIOUFFI, STEUCKARDT, éd., 2007). Sans prétendre même exploiter ce sujet, tellement complexe et pluridimensionnel, dans toute sa profondeur, nous n'avons qu'une modeste intention de tracer quelques repères les plus significatifs de la norme ayant une influence sur son appréhension actuelle dans un cadre didactique.

2.2.1. Perception de la norme — principaux repères linguistiques

Une étude approfondie des travaux consacrés au sujet présentement abordé conduit à remarquer qu'il n'y pas une seule conception de la norme unanimement partagée par les linguistes contemporains. On peut dire que le terme même de norme soulève de vives discussions car il sous-entend l'adjectif « normal » qui peut renvoyer, d'un côté, à « un idéal, principe positif d'appréciation, au sens de prototype ou de forme parfaite », de l'autre, à « un fait capable de description par recensement statistique » (CANGUILHEM, 1985 : 155). Cette ambiguïté amène alors les chercheurs à appréhender la norme soit « en termes qualitatifs, comme l'emploi le plus conforme à la structure du système », soit « en termes quantitatifs, comme l'emploi le plus fréquent » (GUIRAUD, 1969 : 61), sans nier toutefois leurs rapports réciproques. En recourant à un niveau d'analyse linguistique plus profond, on peut constater que c'est la dichotomie traditionnelle *langue-parole* ou *compétence-performance* qui sert de référence pour définir ce que c'est la norme.

De cette façon, la norme, comprise en termes qualitatifs, renvoie à un ensemble de formes ainsi que de règles gouvernant leur emploi qui, par le processus de la standardisation de la langue, se sont imposées comme préférables aux autres et dont le respect conditionne le bon usage de la langue (cf. DUBOIS *et al.*, 1994). Elle est appelée norme prescriptive, norme esthétique ou bien la Norme et elle est censée fournir un recueil d'injonctions définissant les modèles linguistiques à imiter et ceux dont l'usage est perçu comme incorrect, voire prohibé. En conséquence, tout ce qui enfreint à la norme est considéré comme une forme « impure » et, sauf si elle réalise un fait de style délibérément employé, elle devrait être complètement éliminée. Comme le remarque Jean-Paul Bronckart, une telle conception de la norme peut conduire en pratique aux « jugements portés sur le locuteur en infraction [qui] dépassent très souvent le cadre d'une évaluation linguistique et affectent parfois sa personnalité » (SCHOENI, BRONCKART, PERRENOUD, 1988 : 126).

À cette vision idéale de la norme esquissée plus haut, on oppose une vision qui tient compte des dimensions sociales et culturelles de la réalité linguistique en question. Dans ce cas-là, on préfère employer le terme norme au pluriel pour mettre en lumière la distinction entre la norme de la langue et les normes d'usage de la langue (RASTIER, 2007), ces dernières pouvant être comprises comme un ensemble d'« habitudes linguistiques sociales qui se régularisent par la vie en société » (BAYLON, 1996 : 162). De telles normes, appelées selon certains chercheurs normes de fonctionnement (cf. MOREAU, 1997 : 218), « sous-tendent les comportements linguistiques [des membres d'une communauté], indépendamment de tout discours méta- ou épilinguistique ». Elles sont rendues explicites par les normes descriptives qui se présentent alors comme des « norme[s] “fonctionnelle[s]”, ou “systémique[s]” qui ne [font] que décrire des régularités observables » (SIOUFFI, 2010 : 31). Ce type de normes permet d'accentuer non seulement l'existence des facteurs influant sur l'usage de la langue dans différentes situations de communication mais, avant tout, leur variabilité. Mis à part le pouvoir potentiel de chaque langue (la variation inhérente), les chercheurs attribuent une importance capitale au rôle des facteurs externes dans des actes de parole particuliers. On peut répartir les facteurs de nature externe intervenant aux productions langagières en cinq grands groupes (cf. GADET, 2007). De cette manière, on peut parler :

- a) des facteurs de variation diachronique (rendant compte des changements historiques dans l'emploi de la langue) ;
- b) des facteurs de variation diatopique (renvoyant aux différences dans l'usage de la langue dues au lieu d'habitation) ;
- c) des facteurs de variation diastratique (faisant référence aux différences individuelles des usagers de la langue, telles que l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, etc.) ;

- d) des facteurs de variation diamésique (correspondant aux différences dans l'usage de la langue à l'oral et à l'écrit) ;
- e) et, enfin, des facteurs de variation diaphasique (liés aux caractéristiques des situations de communication et aux registres de langue qui leur sont propres) (GADET, 2007).

Toutes les sortes de variations énumérées peuvent se manifester à chaque niveau du système langagier et déterminer ainsi les différentes normes des pratiques linguistiques. Selon Gilles SIOUFFI (2010), une telle vision de la norme, relative à l'usage de la langue, joue un rôle important dans les définitions de la langue standard. Cette dernière, constituant le concept de référence le plus important dans le cadre de la DLCE, se présente en effet comme « une variété sociale et géolinguistique normée [d'un système linguistique donné], censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias » (CUQ, coord., 2003 : 152). On peut la comprendre alors comme une variation, ou plutôt un ensemble de variations, communément acceptée(s) par les usagers d'une langue donnée.

La prise en compte de ces différents paramètres des productions langagières effectivement réalisées en langue donnée que l'on vient de citer amène les chercheurs, surtout les sociolinguistes, à approfondir encore plus le champ d'analyse des conceptions de la norme (voir entre autres MOREAU, dir., 1997). Ainsi, en se situant au niveau des attitudes et des représentations selon lesquelles « les membres de la communauté conçoivent ce qu'est la norme » (1997 : 222), proposent-ils d'ajouter, à la dichotomie normes prescriptives/normes descriptives, les notions de normes évaluatives, de normes fantasmées, de normes objectives et de normes subjectives. Vu leur impact sur les échanges en langue maternelle mais aussi sur ceux en langue étrangère, ce sont les deux dernières notions qui requerront à présent notre attention plus particulière.

Aussi diversifiées que soient les conceptions de la norme, une chose semble apparaître avec clarté : elle contribue à assurer l'intercompréhension entre les usagers d'une langue donnée. Néanmoins, il faut remarquer que, pour des raisons très variées, esquissées dans les paragraphes précédents, la norme du producteur du message peut différer de celle de son interlocuteur, ceci étant valable tant pour les échanges entre les locuteurs natifs d'une même langue (voir entre autres GUEUNIER, GENOUVRIER, KHOMSI, 1983 ; LEEMAN-BOUIX, 1994) que pour les échanges entre les locuteurs natifs et non natifs de la langue en question. Dans ses études sur la façon dont les gens pratiquent la langue quand on ne les observe pas, William Labov (1976, cité par BESSE, PORQUIER, 1991 : 78) a vu « apparaître un principe très général : ceux qui usent le plus d'un trait stigmatisé (c'est-à-dire un trait "incorrect", socialement sanctionné par les interlocuteurs) sont les mêmes qui s'y montrent les plus sensibles chez les autres ». En d'autres termes, on utilise la langue selon certaines normes mais, pour juger de la qualité des formes linguistiques employées par d'autres

locuteurs, on ne recourt pas nécessairement aux mêmes normes et on se sert d'autres. En conséquence, comme le remarquent Henri BESSE et Rémy PORQUIER, « les normes objectivement pratiquées, souvent de manière non consciente, sont loin de coïncider avec les normes subjectivement admises et reconnues » (1991 : 78). Ce sont ces dernières qui, selon Labov, forment beaucoup plus la communauté linguistique que les normes dont on se sert réellement quand on pratique une langue « parce que les unes sont partagées par tous, alors que les autres sont soumises à de nombreuses variations, individuelles et sociales. C'est la communauté des jugements par référence à des normes reçues qui crée le sentiment linguistique, et c'est par rapport à ces normes subjectives que sont presque toujours évaluées les productions d'autrui » (1991 : 78). Les normes subjectives, telles qu'elles ont été esquissées plus haut, dépendent de nombreux facteurs parmi lesquels les chercheurs énumèrent, comme étant les plus importants, la conscience dont les locuteurs disposent de la stratification sociale de leur communauté d'appartenance et de leur place dans cette communauté, d'un côté, les représentations de la langue en question qui leur sont imposées par différents types d'institutions (école, médias, etc.), d'un autre côté.

À cela s'ajoute un autre phénomène, propre avant tout aux échanges entre les locuteurs natifs et non natifs d'une langue étrangère donnée. Dans ce cas-là, on peut observer que l'acceptabilité du message (pouvant concerner tous les paramètres des productions langagières, tels que la forme et/ou le sens du message ainsi que sa conformité à la situation et aux intentions de communication) dépend de la part de l'utilisateur natif de la langue cible, entre autres, de son attitude envers la norme. Comme le remarque Bernard PY (1993), « le locuteur natif ne prétend pas nécessairement que son interlocuteur alloglotte cherche à se conformer aux normes qu'il applique lui-même » ([1993] 2004 : 50). De plus, comme le poursuit l'auteur, « il peut considérer que d'autres normes que les siennes sont également acceptables, ou encore qu'il n'est pas nécessaire que l'alloglotte respecte les normes des locuteurs natifs (que ce soit les siennes ou d'autres) » ([1993] 2004 : 50). Pour décrire ce phénomène, PY propose d'introduire la notion de zone de tolérance qu'il définit comme « l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation ni thématization » ([1993] 2004 : 50). Les recherches montrent que ce jugement d'acceptabilité envers les productions des locuteurs non natifs de la langue cible peut respectivement accroître ou, par contre, diminuer selon les facteurs tels que leur âge, leur statut social, leur niveau d'éducation ou de connaissance de la langue cible, etc. (voir entre autres BOGAARDS, 1998).

2.2.2. Perception de la norme — perspective didactique

Dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la question de la norme joue un rôle important pour les deux acteurs principaux de ce processus.

Pour l'apprenant, la norme, comprise dans un sens général du terme, représente, ou bien sert à déterminer, un certain modèle ou bien un certain idéal linguistique auquel il se réfère au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère donnée. Elle lui permet de confronter ses propres productions langagières aux modèles linguistiques qu'elle fournit, à chaque étape de son apprentissage et dans toutes les situations de l'utilisation de la langue, tant didactiques qu'authentiques. Du point de vue théorique, la norme peut être alors située au niveau des compétences communicatives langagières de l'apprenant. En faisant référence à la terminologie proposée par les auteurs du CECRL (2001), on peut se la représenter comme une partie constitutive de l'ensemble des savoirs, des habiletés et des savoir-faire de nature linguistique, sociolinguistique et pragmatique que les apprenants actualisent à travers les pratiques langagières variées.

On peut dire que la norme à laquelle l'apprenant se réfère tout au long de son apprentissage, au moins dans le cas du processus d'enseignement/apprentissage institutionnalisé, est indissociable de la norme incluse dans les pratiques de l'enseignant. Ce dernier, par le choix du programme, méthode(s) et technique(s) d'enseignement, manuel de référence, types de documents exploités, etc., exerce une influence considérable sur la vision non seulement de la norme en tant que telle mais aussi de la langue cible en général que ses apprenants se construisent. Ce problème soulève la question de savoir « Quelle langue enseigner ? » qui n'est pas nouvelle en DLCE (voir entre autres BESSE, PORQUIER, 1991 ; BESSE, 2001 ; TARDIEU, 2008 ; DAMAR, 2009 ; BERTRAND, SCHAFFNER, dir., 2010).

En s'interrogeant sur la nature de la langue en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage, Daniel Coste (1981, cité par BERTIN, 2001) discerne quatre notions fondamentales :

- 1) la langue usitée (L.U.) qui renvoie à l'usage effectif d'une langue donnée par ses locuteurs natifs ;
- 2) la langue décrite (L.D.) qui correspond à la langue-objet de toutes sortes d'analyses, théories ou modèles linguistiques ;
- 3) la langue enseignée (L.E.) qui englobe, d'un côté, tout ce qui est préalablement sélectionné par les auteurs d'un manuel (programme, cours, etc.) et, de l'autre, tout ce qui est présenté par l'enseignant à ses apprenants ;
- 4) la langue apprise (L.A.) qui correspond à tout ce qui est réellement acquis par les apprenants.

Selon la démarche didactique entreprise, les rapports entre ces quatre notions peuvent varier et prendre des formes différentes. Coste distingue deux types de relations totalement opposées. Le premier cas, saisi dans une perspective d'enseignement, rend compte du processus de déperdition que l'auteur représente à l'aide de la formule $L.U. > L.D. > L.E. > L.A.$ et qu'il explique par le principe suivant : « on ne décrit jamais qu'une partie de ce qui est usité ; on n'enseigne jamais qu'une partie de ce qui est décrit ; on n'apprend jamais qu'une partie de ce qui est enseigné » (BERTIN, 2001 : 25). De l'autre côté, dans une perspective d'apprentissage, on a affaire à une situation inverse que l'on peut exprimer par la formule $L.A. > L.E. > L.D. > L.U.$ et que l'on peut comprendre comme la situation où l'apprenant s'approprie toujours plus que ce qui lui est présenté par l'enseignant et/ou le matériel didactique en général, l'enseignant, pour sa part, enseigne plus que ce qui est fourni par les descriptions de la langue, tandis que les chercheurs et les linguistes élargissent toujours leurs conclusions au-delà des phénomènes réellement observables dans les échanges linguistiques des locuteurs natifs.

Il faut souligner que la langue enseignée et, par conséquent, la norme pédagogique, c'est-à-dire celle qui sous-tend les démarches de l'enseignant en classe de langue, dépendent, dans une grande partie, des conceptions de la langue que l'on peut retrouver implicitement ou explicitement inscrites dans les principes théoriques des différentes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce qui nous intéresse dans le cadre de notre travail, ce sont les méthodes ou approches qui s'inscrivent dans le courant traditionnel de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et qui sont appelées par certains didacticiens méthodes « traditionnelles » ou « conventionnelles » par opposition aux méthodes nommées « non-conventionnelles » ou « alternatives » (voir entre autres GERMAIN, 1993).

En suivant l'évolution des principales méthodes et approches conventionnelles en DLCE (cf. GALISSON, 1980 ; GERMAIN, 1993 ; Puren, 1988 ; CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) que nous avons synthétisée dans le tableau 1, on constate le caractère lui-même évolutif des conceptions de la langue et une forte influence de ces dernières sur le choix, d'un côté, des objets d'enseignement/apprentissage, d'un autre côté, des types d'activités langagières censées permettre d'atteindre les objectifs didactiques visés.

Pendant des siècles, la perception de la langue et, ce qui s'ensuit, son statut dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont subi des modifications importantes. D'un simple objet de connaissance, la langue est devenue, à notre époque, un moyen d'interaction sociale, ce qui n'est pas resté sans influence sur l'appréhension de la norme aussi bien dans sa dimension linguistique que celle didactique. On peut dire que l'enseignement des langues étrangères s'appuie actuellement non seulement sur les modèles (ou normes) prescriptifs définissant le bon usage d'une langue cible donnée, certes

Tableau 1

Évolution des conceptions de la langue dans les principales méthodes/approches en DLCE

Méthode / approche	Conception de la langue	Objet(s) d'enseignement / apprentissage	Activités langagières de base
Méthode grammaire- traduction	— la langue : un ensemble de règles et d'exceptions observables dans le matériel linguistique étudié ; un objet de connaissance et de réflexion ; — l'intérêt principal dirigé vers la langue écrite	— la centration sur la forme de la langue : priorité accordée aux structures linguistiques permettant la manipulation de la langue cible, avant tout la traduction de différents types de contenus linguistiques (phrases isolées, textes littéraires plus ou moins longs, etc.)	— les exercices grammaticaux et, surtout, les exercices de traduction soit du type thème (traduction de la langue maternelle en langue cible), soit du type version (traduction inverse : de la langue étrangère en langue maternelle) ; — l'apprentissage par cœur des règles grammaticales et des listes de vocabulaire ; — l'étude des textes littéraires servant de point de départ pour l'analyse des structures linguistiques choisies
Méthode directe	— la langue : un système « fait pour parler », un « moyen d'action » servant avant tout à communiquer ; — la priorité attribuée à la langue orale	— la maîtrise des structures, sur-tout lexicales, basant sur des situations empruntées à la vie quotidienne	— les exercices centrés sur la communication orale : les techniques (ou méthodes) « interrogative », « inductive » et « inductive » étant privilégiées dans la découverte et la pratique de la langue ; — la sollicitation de l'activité physique de la part de l'apprenant (recours à la mimique et à la gestuelle, exercices de dramatisation, de lecture expressive, etc.)
Méthode audio-orale	— la langue : un ensemble de structures organisé à plusieurs niveaux et acquis comme un ensemble d'automatismes linguistiques ; — la priorité accordée à la langue orale, l'écrit n'étant qu'un « oral scripturé »	— la centration sur la forme de la langue, l'objectif visé étant la maîtrise de la compétence linguistique	— les activités de compréhension et de production orales très guidées, servant de point d'appui pour la manipulation des structures linguistiques visées ; — différents types d'exercices structuraux (exercices de substitution, de transformation, de subordination, de coordination, etc.), dans la plupart des cas décontextualisés, censés permettre la transition des structures en voie d'acquisition en habitudes linguistiques fixes et automatisées

Méthode SGAV	<ul style="list-style-type: none">— la langue : un moyen d'expression individuelle et de communication orale ;— l'intérêt reconnu pour la parole prise dans des situations authentiques	<ul style="list-style-type: none">— la maîtrise des structures lexicales et grammaticales, choisies en fonction de leur fréquence et leur facilité, censées permettre à l'apprenant l'usage de la langue cible avant tout à l'oral	<ul style="list-style-type: none">— le recours aux images « situationnelles » permettant de mettre en relation la forme et le sens des éléments nouvellement introduits ;— différents types d'exercices de réemploi de nouvelles structures étant dans la plupart des cas des exercices structuraux mais, à l'encontre de la méthode audio-orale, contextualisés ;— les activités, plus ou moins guidées, de compréhension et de production orales permettant l'exploration ou la mise en pratique des aspects non-verbaux de la parole ainsi que sa dimension affective
Approche communicative	<ul style="list-style-type: none">— la langue : un ensemble de notions et de fonctions, un moyen de communication interhumaine	<ul style="list-style-type: none">— la maîtrise de la compétence communicative censée assurer une communication efficace comprise comme l'emploi des formes linguistiques adaptées à la fois à la situation qu'à l'intention de communication	<ul style="list-style-type: none">— différents types d'activités de réception et de production, orales et écrites, à la base de documents authentiques variés ;— concentration sur des activités « véritablement communicatives » se caractérisant, en principe, par trois traits principaux : l'imprévisibilité de la réponse, la possibilité de choisir aussi bien le contenu que la forme de l'information transmise ainsi que la possibilité de la rétroaction de l'interlocuteur
Approche actionnelle	<ul style="list-style-type: none">— la langue : un ensemble d'actes langagiers réalisés lors de l'interaction ; un moyen d'interaction sociale	<ul style="list-style-type: none">— la maîtrise de la compétence communicative langagière renvoyant à l'ensemble de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques et s'inscrivant dans un cadre plus large de compétences générales de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none">— différents types d'activités langagières : de réception, de production, d'interaction et/ou de médiation, tant orales qu'écrites, permettant de réaliser des tâches très variées ;— l'attention focalisée avant tout sur l'authenticité des interactions communicatives et des activités langagières qui les sous-tendent, et pas nécessairement sur le matériel pédagogique utilisé en classe de langue

très importants et nécessaires dans la création d'un certain système de référence commun à l'ensemble de ses utilisateurs, mais également, sinon principalement, sur les modes de fonctionnement dudit système dans différents contextes socio-communicatifs.

La perspective privilégiée en DLCE contemporaine est celle s'inscrivant dans les principes formulés par les auteurs du CECRL (2001). Elle est alors « de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 15). En ce sens, « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (2001 : 15). La compétence à communiquer langagièrément, inscrite dans un cadre plus large de compétences humaines générales, englobe trois grands types de composantes : linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques, chacune d'elles comprenant des sous-ensembles encore plus restreints qui leur sont spécifiques. La maîtrise de l'ensemble de ces compétences langagières est répartie en trois niveaux de référence généraux auxquels correspondent les descripteurs appropriés qui, quant à eux, servent à préciser la nature ainsi que la dimension des compétences que l'on attend de l'utilisateur élémentaire d'une langue étrangère donnée, celles propres à l'utilisateur indépendant et, enfin, celles caractéristiques pour l'utilisateur expérimenté de cette langue. Comme le remarquent Emmanuelle HUVER et Claude SPRINGER (2011 : 124), la logique adoptée par les auteurs du CECRL « n'est pas cumulative, mais procède [...] par approfondissement, densification et diversification des situations, des types de texte, des types de tâches, etc. » qui sont présentés à l'apprenant. Il ne s'agit pas de simplifier la langue ni de minimiser l'importance des normes de son usage variées mais, bien au contraire, de les adapter au rythme et à des niveaux différents d'appropriation d'une langue étrangère.

Ce changement de perspective dans la conception de la langue, y inclut son apprentissage, a entraîné un important changement d'attitude dans les pratiques évaluatives en langues vivantes : la mesure du degré de conformité par rapport à la norme (ou plutôt la Norme) de la langue cible, étant antérieurement le

seul cadre de référence pour l'évaluation (ou plutôt le contrôle) des productions des apprenants, a cédé la place à l'élaboration des critères correspondant aux niveaux d'appropriation d'une langue étrangère, tels qu'ils ont été définis par les auteurs du CECRL (2001). Dans un processus évaluatif, ces « points de référence communs » visent à « mesurer la qualité du travail effectué [par l'apprenant] et surtout à donner du sens à l'information recueillie » (BOURGUIGNON, 2010 : 60). Ils doivent donc être étroitement adaptés aux progressions de l'apprenant. En pratique, ils nécessitent la traduction en des descripteurs, ou des indicateurs de performance, constituant, pour l'enseignant, des indices observables à partir desquels il « se prononcer[a] sur la façon dont les attentes [formulées] sont satisfaites » (HADJI, 1997 : 43). Bien sûr, les critères évaluatifs ainsi que les descripteurs renvoient toujours plus ou moins directement aux différentes normes de la langue cible, dont l'usage même serait impossible sans un système de règles gouvernant son fonctionnement, mais ces dernières ne constituent plus (ou ne devraient plus constituer) ni les objets ni les objectifs de l'évaluation en elles-mêmes.

Les questions concernant la formulation des critères/descripteurs particuliers, leur adaptation à chacun des niveaux communs de référence, leur mise en échelles ou grilles d'évaluation, l'analyse des conditions auxquelles ils doivent répondre pour être suffisamment pertinents tant pour les enseignants que pour les apprenants font déjà l'objet de nombreuses recherches entreprises par les didacticiens contemporains (voir entre autres VELTCHOFF, HILTON, 2003 ; TAGLIANTE, 2005 ; BOURGUIGNON, 2010 ; HUVER, SPRINGER, 2011). Nous voulons juste rappeler ici que, selon la fonction principale assignée aux pratiques évaluatives poursuivies, les critères de référence distingués peuvent jouer différents rôles : en s'inscrivant dans l'optique de l'évaluation certificative ou de l'évaluation-bilan, ils « assument essentiellement une fonction d'harmonisation de la notation » tandis qu'au sein de l'évaluation formative, « ils constituent la cheville ouvrière de la communication pédagogique » (HUVER, SPRINGER, 2011 : 106). Dans ce second cas, ils deviennent alors des repères importants, orientant la formulation des *feedbacks* que l'enseignant transmet à ses apprenants.

Pour conclure ce sous-chapitre, nous voulons encore nous référer à Albert Valdman dont la définition de la norme pédagogique, quoique formulée dans les années quatre-vingt du dernier siècle, n'a rien perdu de son actualité à l'ère de l'approche actionnelle. Pour VALDMAN (1986), la norme pédagogique doit remplir au moins quatre critères principaux. Premièrement, « elle doit être fondée sur le comportement langagier des locuteurs natifs » ; deuxièmement, « elle doit se conformer à l'usage que se font les locuteurs natifs de leur comportement langagier, c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte de la norme idéalisée » ; troisièmement, « elle doit correspondre à la perception que les locuteurs natifs ont du comportement en langue-cible approprié aux alloglottes » et, finalement, « sur le plan pédagogique, elle doit tenir compte des systèmes approximatifs

des apprenants » (1986 : 726). Une telle conception de la norme pédagogique résume très bien les tendances actuelles en la matière discutée aussi bien dans sa dimension linguistique que celle didactique.

2.3. Question de l'erreur

Puisque, en paraphrasant Jean-Pierre ASTOLFI (1997 : 22), en apprenant, on prend toujours le risque de se tromper, on peut concevoir l'erreur comme un élément inséparable, voire immanent, de tout apprentissage. C'est une opinion communément partagée par les didacticiens contemporains. Néanmoins, il y a des domaines où l'erreur n'est pas dépourvue d'un caractère relatif et ce qui est jugé incorrect dans une situation, ne l'est pas nécessairement dans une autre. Cela semble être bien le cas du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère où l'erreur « peut être définie par rapport à la langue cible (point de vue a), soit par rapport à l'exposition [antérieure au système de la langue cible donnée] (point de vue b). Mais par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet » (PORQUIER, FRAUENFELDER, 1980 : 33). Cette relativité de l'erreur est mise en discussion par d'autres chercheurs. À titre d'exemple, nous nous référons à Nils Erik Enkvist (cité par GRUCZA, dir., 1978) postulant qu'une forme ne peut être jugée erronée que par rapport aux objectifs visés car, dans un contexte, elle peut être en effet erronée, mais dans un autre, elle pourrait être traitée comme acceptable (1978 : 42—43).

Des trois points de vue présentés plus haut, c'est la référence à la langue cible, de par sa stabilité et son objectivité par rapport aux autres éléments, qui sert généralement de repère pour déterminer la notion d'erreur en didactique des langues étrangères. Dans cette perspective, l'erreur est alors envisagée comme toute sorte d'écart par rapport aux diverses règles ou normes de la langue en question, ces dernières reflétant le fonctionnement et l'usage de cette langue dans différentes situations de communication (cf. GALISSON, COSTE, dir., 1976 ; SZULC, 1997).

L'analyse des travaux consacrés à la notion d'erreur, outre la relativité de sa définition, dévoile un autre problème, celui de nature terminologique. On peut observer la coexistence, la substitution même, de plusieurs termes tels que « erreur », « faute », « lapsus », « écart », pour ne citer que ceux les plus populaires, n'ayant pas pourtant un caractère parfaitement synonymique. Avant de poursuivre les réflexions sur l'erreur et son rôle dans le processus évaluatif en DLCE contemporaine, nous trouvons donc indispensable le recours à quelques

classifications de base qui nous permettront de préciser la signification des notions invoquées.

Il est courant en DLCE de s'appuyer sur la distinction entre « erreur » et « faute » telle qu'elle a été proposée dans les années soixante par Stephen Pit CORDER (cf. [1967] 1980a). Ce chercheur situe le premier terme au niveau de la « compétence transitoire » dont dispose l'apprenant en langue cible à un moment donné et le second terme — au niveau de la performance. Par conséquent, toujours selon le même auteur, l'apprenant n'est pas capable de corriger ses erreurs mais il peut généralement corriger ses fautes (ou « lapsus »), imputables « au hasard des circonstances » et causées par différents facteurs physiologiques (par exemple la fatigue) ou psychologiques (par exemple une émotion forte). Ce qui distingue les deux termes, c'est non seulement leur nature mais également leur importance pour le processus d'apprentissage. CORDER postule que « les [fautes] sont par définition non-systématiques et [les erreurs] systématiques » (1980a : 13), cette systématisme, selon BESSE et PORQUIER (1991), étant comprise plus comme la représentativité de la langue de l'apprenant que la récurrence des difficultés rencontrées. Par conséquent, seules ces dernières peuvent être pertinentes pour les chercheurs qui peuvent s'en servir afin de « reconstruire [la] connaissance temporaire [des apprenants] de la langue [cible], c'est-à-dire leur compétence transitoire » (1991 : 209). La distinction entre les erreurs de compétence et celles de performance peut tout de même être parfois difficile, voire impossible (1991 : 208—211).

De l'autre côté, on peut rencontrer les distinctions des notions liées aux distorsions langagières par rapport à la langue cible qui font appel à l'étymologie de ces notions, leurs dimensions morales ou éthiques, ou bien les connotations qu'elles entraînent tant chez les apprenants que chez les enseignants. Ainsi Yves BERTRAND (1987) propose-t-il d'envisager les notions d'« erreur », de « faute » et de « lapsus » dans une perspective un peu différente de celle discutée plus haut. En assignant à la notion d'« écart » le statut d'un terme générique recouvrant « tout ce qui n'est pas conforme à la norme de la langue étrangère » (BERTRAND, 1987 : 80), l'auteur distingue trois genres d'écarts reliés aux trois sources de leur émergence bien distinctes :

- 1) l'erreur (qui désigne pour lui toute sorte d'écart résultant de la stratégie d'apprentissage, ou plutôt de l'inefficacité de celle-ci, mise en œuvre par l'apprenant lors de l'appropriation d'une langue étrangère),
- 2) le lapsus (recouvrant les écarts dus aux « circonstances psychologiques comme la tension, le stress, l'émotion, la fatigue, etc. »),
- 3) la faute (réservée aux écarts résultant de la négligence de l'apprenant, son manque d'application dans le processus d'apprentissage, le relâchement d'effort ou de motivation) ;

ces trois sous-ensembles étant complémentaires, voire, dans certains cas, interdépendants. Par conséquent, tout comme pour la première classification, la

distinction entre chacun des types d'écarts mentionnés peut être parfois problématique (BERTRAND, 1987 : 78—80). En plus, toujours selon BERTRAND, ces trois types d'écarts, ayant des origines bien différentes, méritent des réactions de la part de l'enseignant elles aussi distinctes. De telle manière, l'auteur postule une attitude de tolérance envers les erreurs des apprenants, les lapsus méritant, à ses yeux, l'indulgence des enseignants tandis que les fautes n'imposant que leur fermeté (1987 : 78—80).

À ces deux classifications, ayant déjà leur tradition dans les travaux en didactique des langues étrangères, s'ajoute une autre, la plus récente, celle s'inscrivant dans les principes de l'approche actionnelle telle qu'elle a été proposée par les auteurs du CECRL (2001). Ces derniers font une distinction assez similaire à celle développée par Corder, basée sur la dichotomie *compétence* — *performance*. De cette manière, dans une perspective actionnelle, on a affaire aux « erreurs » chaque fois que l'apprenant « a développé des règles différentes des normes de la [langue cible] », ce qui conduit, par conséquent, à « une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible ». D'autre part, les « fautes » sont un signe de l'incapacité de l'apprenant à « mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 118).

Parmi les notions distinguées, c'est la notion d'erreur qui intéresse le plus les chercheurs contemporains. C'est également sur cette notion, comprise dès lors comme toute sorte d'écart ou de représentation déformée de la langue cible que l'on pourra imputer au développement des règles autres que celles régissant le fonctionnement de la langue cible et que l'on pourra traiter comme une des manifestations de l'évolution de l'interlangue, que nous voulons nous pencher de plus près dans la suite de notre travail.

Pour conclure ce sous-chapitre et ouvrir les pistes de réflexions sur l'erreur qui suivent cette partie du travail, nous voulons nous référer, une fois de plus, à Corder qui assigne à la notion d'erreur une place de prime importance dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon ce chercheur, « les erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il en entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, (et c'est là, en un sens le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend » (CORDER, [1967] 1980a : 13). Dans une telle perspective, l'exploitation de l'erreur en classe de langue acquiert une toute nouvelle dimension : elle devient une source de données didactiques inestimable. De

même, elle peut contribuer à fournir des informations en retour sur les résultats des démarches entreprises, tant pour l'enseignant que pour les apprenants, de prime importance. Par là, elle peut devenir un des moyens mis en œuvre afin d'améliorer la qualité et l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en y accomplissant une fonction de régulation fondamentale.

2.3.1. Statut de l'erreur dans les principales méthodes et approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

On peut dire qu'à l'époque actuelle l'erreur occupe une place importante en didactique des langues vivantes. Pourtant, une telle attitude à l'égard des formes erronées des apprenants est plutôt isolée si on suit l'évolution des méthodes pratiquées en DLCE (cf. GALISSON, 1980 ; Puren, 1988 ; GERMAIN, 1993 ; LEWICKA-MROCZEK, 2009). La raison en est très simple : la conception de l'erreur reste indissociablement soumise à deux paramètres principaux. Ce sont, d'un côté, la conception de l'objet d'apprentissage (voir tableau 1) et, de l'autre, la conception du processus d'enseignement/apprentissage même qui déterminent les attitudes envers les productions erronées ainsi que les façons d'y remédier dans les principales méthodes et approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour signaler les différences essentielles dans l'appréhension de la notion d'erreur dans les méthodes/approches particulières en DLCE, nous avons résumé les positions des concepteurs de ces méthodes/approches envers la question de l'erreur sous forme du tableau 2.

L'analyse du tableau montre que l'erreur a changé de statut en didactique des langues vivantes au fur des siècles. Si dans les méthodes déjà perçues comme plus anciennes elle était considérée tantôt comme l'échec d'apprentissage, tantôt comme l'échec de l'enseignement, on peut observer, avec l'apparition de la méthode SGAV, une acceptation graduelle de sa présence dans le processus d'enseignement/apprentissage et, dès l'avènement de l'approche communicative, la reconnaissance de son importance pour la compréhension des mécanismes concourant au développement langagier de l'apprenant. Ce changement radical dans la perception de l'erreur en DLCE contemporaine a été influencé par deux types de recherches sur la notion en question qui se sont développées en sciences humaines : il s'agit, d'un côté, des travaux en psycholinguistique, principalement de ceux initiés par les tenants de l'analyse des erreurs, et, de l'autre, des recherches en psychologie cognitive. Vu leur importance pour le sujet discuté, nous trouvons utile de rappeler leurs grandes caractéristiques.

Tableau 2

Statut de l'erreur dans les principales méthodes/approches en DLCE

Méthode / approche	Statut de l'erreur	Attitude face à l'erreur	Traitement de l'erreur
Méthode grammaire- traduction	l'erreur n'est pas tolérée	puisque l'apprenant devrait étudier attentivement les règles grammaticales travaillées et y recourir raisonnablement dans les exercices présentés, l'erreur témoigne de la faiblesse de l'apprenant, son manque d'application dans le processus d'apprentissage et, pour ainsi dire, de l'échec de l'apprentissage	la correction immédiate des erreurs par l'enseignant
Méthode directe	l'erreur, quoique acceptée dans le processus d'apprentissage, est, pour ainsi dire, plutôt évitée	puisque la tâche de l'enseignant consiste à expliquer le contenu linguistique choisi de telle manière que les apprenants le saisissent le mieux possible et que, par conséquent, les possibilités de commettre des erreurs soient réduites au minimum, l'apparition des erreurs peut être traitée comme l'échec, cette fois-ci, de la démarche pédagogique adoptée	la correction des erreurs par l'enseignant mais aussi l'invitation des apprenants, à l'aide de différentes techniques, à s'autocorriger
Méthode audio-orale	l'erreur est exclue de l'apprentissage	puisque l'erreur peut conduire à de mauvaises habitudes linguistiques, on « a peur » de l'erreur et on cherche des moyens supposés permettre de l'éviter autant que possible	traitée comme un « péché linguistique » à éviter, l'erreur devrait être anticipée à l'aide des analyses contrastives de la langue maternelle et de la langue cible qui devraient permettre de travailler par avance sur les zones de difficultés linguistiques prévues et, de cette manière, les écarter du processus d'apprentissage

Méthode SGAV	loin d'être tolérée, l'erreur n'est pas exclue de l'apprentissage	les tenants de la méthode SGAV acceptent plusieurs attitudes face à l'erreur en fonction du type d'activité en cours (voir ci-contre)	l'enseignant est invité à prendre des mesures différentes selon le type d'activité proposée : il tolère l'erreur pendant la première répétition pour la réutiliser et, en recourant aux différentes techniques de correction, l'éliminer pendant l'étape de mémorisation tandis que pendant l'étape d'exploitation, il procède à des corrections « discrètes » et différées pour ne pas empêcher les productions des apprenants
Approche communicative	l'erreur est tolérée ; de plus, elle acquiert le statut d'un élément très important, voire indispensable, de tout apprentissage car véhiculant des informations significatives sur le développement langagier d'un apprenant	puisque l'erreur est considérée comme un phénomène naturel du processus d'apprentissage et traitée comme un signe de l'évolution de l'interlangue de l'apprenant, les enseignants sont invités, généralement, à adopter une attitude de tolérance, voire de permissivité, par rapports aux erreurs des apprenants ; toutefois, cette attitude change quand les activités proposées changent d'objectifs et quand elles sont destinées à réaliser des objectifs plus formels (voir ci-contre)	<p>— dans les activités visant la communication, l'enseignant ne corrige pas les erreurs afin de ne pas entraver la fluidité de la production des apprenants sauf si les formes incorrectes n'affectent pas l'intelligibilité des informations véhiculées ; il réemploie les formes fautives dans des exercices de correction ultérieurs en recourant aux différentes techniques correctives : soit il fournit lui-même la forme correcte, soit il la demande aux autres apprenants, soit il encourage les apprenants à s'auto-corriger ;</p> <p>— dans les activités centrées sur la forme de la langue, l'attitude envers l'erreur est plus rigoureuse : considérée comme un écart par rapport à la norme de la langue cible, l'erreur est immédiatement corrigée par l'enseignant, par l'apprenant lui-même ou bien par d'autres apprenants</p>

2.3.2. Influences des recherches en linguistique et en psycholinguistique

Parmi les méthodes les plus souvent appliquées à l'analyse des productions erronées, la littérature didactique fait habituellement référence à deux approches de l'erreur complètement opposées : à l'analyse contrastive (AC) et à l'analyse des erreurs (AE), trouvant leurs origines, dans le premier cas, dans les travaux en linguistique contrastive et, dans le second, en psycholinguistique contemporaine.

2.3.2.1. Analyse contrastive

L'AC, branche de la linguistique contrastive ou différentielle, a connu son essor dans les années cinquante du XX^e siècle sous l'influence des travaux des distributionnalistes américains tels que Charles Carpenter Fries ou Robert Lado. En didactique des langues, elle a laissé une forte empreinte avant tout sur la méthode audio-orale pour laquelle elle est devenue l'un des principaux fondements théoriques.

Du point de vue théorique, l'AC s'appuyait, d'un côté, sur la linguistique structurale, de l'autre, quoique implicitement, sur les conceptions behavioristes du processus d'apprentissage. Elle se donnait pour objectif de prédire toutes les difficultés pouvant surgir au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère grâce à la confrontation structurelle de la langue source de l'apprenant et de la langue cible donnée. Cette hypothèse, développée par Lado dans *Linguistics across culture* (1957, cité par GIACOBBE, 1990) et appelée « l'hypothèse forte » de l'AC, renvoyait plus ou moins explicitement, comme le remarquent BESSE et PORQUIER, « à une théorie de l'interférence, selon laquelle :

- a. Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.
- b. Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif — ou interférence — et donc à des erreurs, manifestations des difficultés de l'apprentissage » (1991 : 201).

Ce recours au phénomène d'interférence comme une seule explication des sources d'erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la conception sous-jacente de la langue comme un système d'habitudes comportementales se rencontraient avec de vives critiques de la part de nombreux chercheurs qui démontraient l'insuffisance de l'AC tant au plan de ses fondements

théoriques qu'au niveau de ses applications didactiques (voir entre autres BESSE, PORQUIER, 1991 ; CORDER, [1967] 1980a ; GRUCZA, dir., 1978 ; LARRUY, 2003).

Sur le plan pédagogique, les enseignants se plaignaient, entre autres, de la non-correspondance entre les résultats des recherches contrastives et la réalité de la classe de langue. Ils reprochaient aux analystes, par exemple, de les munir d'inventaires d'erreurs, incluant également des propositions d'y remédier, voire de les éviter, qu'ils n'avaient jamais observées dans leur quotidien didactique ou bien, inversement, ils trouvaient que « nombre d'erreurs qui leur étaient familières n'étaient de toute façon pas prévues par les linguistes » (CORDER, [1967] 1980a : 9). CORDER avançait encore plus loin dans les critiques de l'AC : « Les enseignants se souciaient moins en effet de l'identification de [...] difficultés que de la façon de les traiter, d'où ils ont estimé, à juste titre, que les linguistes n'avaient finalement que peu d'informations à leur apporter » ([1967] 1980a : 9). C'est alors ce besoin de trouver des moyens de traitement de l'erreur plus puissants et plus efficaces qui a présidé la naissance d'une nouvelle méthode d'analyse de formes erronées, à savoir l'analyse des erreurs.

2.3.2.2. Analyse des erreurs

L'AE, développée à partir des années soixante du XX^e siècle, se caractérise par un changement important dans la perception de l'erreur par rapport à l'approche discutée plus haut. Au plan théorique, elle trouve ses inspirations aussi bien dans les conceptions linguistiques que psychologiques de l'époque. Elle est marquée, d'une part, par les théories de Noam Chomsky concernant la structure et la nature d'un système linguistique (notion de *compétence*) ainsi que le mode de son acquisition (la théorie de dispositif d'acquisition du langage), de l'autre, par les travaux en psychologie cognitive et l'intérêt accordé au rôle actif d'un individu dans un processus d'apprentissage.

Désormais, l'erreur n'est plus perçue comme un mal à éviter, mais elle constitue une étape nécessaire de l'apprentissage, une manifestation de tester par l'apprenant ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible (cf. CORDER, [1971] 1980b). En plus, à l'encontre de l'AC qui se concentre sur les erreurs hypothétiques et prétend prévoir toutes les erreurs possibles pour pouvoir les écarter ainsi du processus d'apprentissage, l'AE s'intéresse aux erreurs réellement commises par les apprenants.

L'objectif de cette nouvelle approche de l'erreur est double : la quête de la compréhension des erreurs et la recherche de leurs causes possibles sont censées contribuer à une meilleure compréhension du processus d'acquisition d'une

langue étrangère et, de par là, à l'amélioration de l'efficacité des méthodes ainsi que des techniques d'enseignement ([1971] 1980b). BESSE et PORQUIER (1991) y ajoutent encore un troisième objectif non moins important qui peut être, grâce au recours aux différentes catégories descriptives mises à l'épreuve pendant l'analyse des erreurs recueillies, une meilleure description du fonctionnement de la langue cible.

Suivant les objectifs de recherche poursuivis, PY ([1975] 2004) répartit les travaux de l'AE en quatre grands groupes :

- 1) pour le premier, qu'il qualifie d'orientation psycholinguistique, l'analyse d'erreurs sert de moyen d'obtenir des informations sur l'interlangue des apprenants ;
- 2) le deuxième groupe, d'orientation plus pédagogique, s'intéresse avant tout à la nature des erreurs commises par les apprenants et leur répartition en fonction d'une typologie adoptée ;
- 3) le troisième groupe oriente l'objet de ses études vers la compétence de communication afin de déterminer l'influence de l'erreur sur la communication ;
- 4) enfin le dernier groupe, se concentrant sur l'étude de l'analogie, ou même de l'identité, entre certains mécanismes d'acquisition des langues maternelles et étrangères, se sert de l'analyse d'erreurs pour mettre en lumière certaines erreurs d'ordre développemental donc communes aussi bien aux natifs qu'aux apprenants étrangers, quelle que soit la langue source de ces derniers.

Aussi diversifiés que soient les objectifs visés, la démarche des chercheurs reste pareille. Toute analyse d'erreurs, selon CORDER ([1971] 1980b), consiste en trois étapes : dans un premier temps, il s'agit de reconnaître provisoirement et recueillir les formes erronées afin de les décrire, et, en deuxième lieu, les inventorier selon les critères adaptés pour, finalement, chercher à expliquer leurs sources. Une telle démarche nécessite un choix préalable d'un ou des repères qui l'orienteront. Ces repères, comme le remarquent Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER (1980), quoique concurrents, peuvent coïncider et ils se réfèrent respectivement : au système de la langue cible, aux connaissances exposées antérieurement et présumées apprises, ou bien au système intermédiaire d'un apprenant à un stade de développement donné. Selon BESSE et PORQUIER (1991), au niveau d'une identification provisoire des erreurs, c'est la référence aux catégories linguistiques qui permet habituellement de juger ce qui est correct ou ne l'est pas, tandis qu'au niveau de leur explication on se sert d'ordinaire des deux derniers repères, sous-tendant, dans le deuxième cas, les descriptions pédagogiques et, dans le dernier cas, le recours à la grammaire intériorisée de l'apprenant. C'est d'ailleurs dans cette divergence méthodologique des points de repère retenus à chacune de ses étapes que les auteurs cités trouvent la justification d'une partie des difficultés auxquelles se heurte l'AE (1991 : 208).

2.3.2.3. Héritage de l'AE et recherches sur l'interlangue

L'intérêt de l'AE à mieux connaître le processus d'acquisition de nouvelles compétences langagières ouvre une nouvelle voie dans les recherches (tout d'abord psycholinguistiques et puis extrapolées aussi en didactique des langues et donc s'intéressant au processus d'apprentissage) orientées dès lors vers l'étude de « la langue de l'apprenant ».

Selon CORDER ([1971] 1980b), la langue de l'apprenant constitue une sorte de dialecte propre à chaque apprenant ou à une communauté d'apprenants et qui, selon le même auteur, se caractérise par certaines régularités, « a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble du dialecte social cible. Ce dialecte est instable [...] et il n'est pas [...] une langue, car ces règles ne sont pas partagées par un groupe social [...] » ([1971] 1980b : 20).

Ce dialecte particulier de l'apprenant reçoit des appellations terminologiques différentes parmi les chercheurs les plus connus en la matière discutée : CORDER ([1967] 1980a, [1971] 1980b) parle de la « compétence transitoire » et du « dialecte idiosyncrasique » ou « transitoire », William Nemser (1971, cité par FRAUENFELDER *et al.*, 1980 : 44) se réfère au « système approximatif », Rémy Porquier (1974, cité par FRAUENFELDER *et al.*, 1980 : 44) emploie le terme de « système intermédiaire », Colette NOYAU (1976) parle du « système approché », enfin Larry Selinker (1972, cité par FRAUENFELDER *et al.*, 1980 : 44), pour sa part, introduit la notion la plus populaire, celle d'« interlangue ». Ce dernier auteur, dans sa définition de la langue de l'apprenant, se réfère non seulement aux conceptions linguistiques mais également à celles provenant des travaux psychologiques et psycholinguistiques. Pour lui, l'interlangue se présente comme une structure psychologique latente mise en place par l'apprenant lorsque celui-ci s'exprime en langue cible, cette structure comportant, d'une part « d'éléments linguistiques (phonèmes, structures syntaxiques, ...) », d'autre part, « de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de L2, stratégies de communication en L2, surgénéralisations d'éléments linguistiques de L2 » (FRAUENFELDER *et al.*, 1980 : 45).

Uli FRAUENFELDER, Colette NOYAU, Clive PERDUE et Rémy PORQUIER (1980), quant à eux, définissent la langue de l'apprenant comme « un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède en principe des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (même si l'on en trouve des traces) et aussi de celui de la langue cible ; il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais il comporte des règles qui lui sont propres : chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) possède, à un stade donné de son apprentissage, un système spé-

cifique » (1980 : 46). Ce qu'il y a d'original dans leur définition, c'est la mise en valeur des caractéristiques principales du concept même de la langue de l'apprenant, à savoir son caractère à la fois systématique et dynamique, ainsi que sa spécificité.

Klaus VOGEL (1995), pour sa part, s'interroge sur la nature des éléments participant à la formation de l'interlangue. Il conçoit cette dernière comme un système « qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible », et dans la construction duquel « entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible » (1995 : 19).

Enfin, PY (1980), en recourant à la notion de microsystème et d'hétérogénéité, propose d'envisager l'interlangue comme un ensemble de microsystèmes, ce qui « permet de reconnaître une certaine autonomie aux constituants de l'interlangue, ainsi qu'une certaine souplesse dans la définition de ces derniers » ([1980] 2004 : 38). Selon ce chercheur, ce sont justement l'autonomie et la souplesse qui constituent les traits essentiels de l'interlangue « car elles rendent compte ensemble des déséquilibres, distorsions, blocages, transgressions et interférences qui, en la déstabilisant selon des modalités qui ne dépendent pas que du hasard, permettent en définitive son évolution vers des formes plus proches de la langue cible » ([1980] 2004 : 38).

Ces quelques définitions de la langue de l'apprenant montrent déjà la richesse et la complexité du phénomène discuté. Quoique les chercheurs n'utilisent pas tous la même terminologie et qu'ils mettent l'accent sur des aspects différents dans leurs définitions, on peut trouver certains points de convergence dans leurs visions de la langue de l'apprenant, constituant en somme quelques caractéristiques principales de ce concept que nous voulons brièvement résumer.

Principales caractéristiques de la langue de l'apprenant

Selon BESSE et PORQUIER (1991: 216—217), une interlangue constitue un système satisfaisant à divers critères servant habituellement de référence pour caractériser les systèmes linguistiques. Parmi ces critères, on peut citer la double articulation, la systématité, la variabilité, l'intelligibilité, l'autonomie, etc., que l'on peut tous employer afin de définir la nature et la structure d'une interlangue à tout moment de son développement, sauf celui propre à un stade initial où elle représente plutôt un répertoire non-structuré. PY (1991 : 82) souligne que toutes ces propriétés « n'existent toutefois que de manière atténuée ».

Tout d'abord, l'interlangue est conçue comme un système linguistique individualisé, propre à chaque apprenant et sur le développement duquel ce dernier a le plus d'influence. En tant que tel, il se distingue par une forte variabilité

résultant principalement des caractéristiques mais aussi des expériences linguistiques individuelles pour chaque apprenant.

Deuxièmement, l'interlangue se caractérise par une certaine systématisme en ce sens que, en tant qu'un « système composé de règles et d'éléments », elle présente « la cohérence interne [...] à un moment donné » (cf. FRAUENFELDER *et al.*, 1980 : 47). Tout de même, cette systématisme n'est que relative et, par cela, elle est directement liée à une autre caractéristique de l'interlangue, à savoir l'instabilité. Pour FRAUENFELDER *et al.*, la systématisme « est souvent l'indice de l'instabilité de [la langue de l'apprenant], qui comporte des zones floues, indécises [...], traces de la (re)structuration en cours » (1980 : 47).

Selon Marie-Ève DAMAR (2009), c'est une des particularités de l'interlangue résidant dans le fait qu'elle est systématique mais, en même temps, instable. Cette instabilité est assurée, toujours selon Damar, par deux autres propriétés de la langue de l'apprenant : sa perméabilité ainsi que son caractère évolutif (2009 : 25). Christian Adjemian (1976, cité par FRAUENFELDER *et al.*, 1980) explique le phénomène de la perméabilité de la manière suivante : « Dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue cible (c'est-à-dire au moyen de son [interlangue]) il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication. C'est ici que l'apprenant faisant appel à des stratégies de production, de communication, ou autres, que la perméabilité de son [interlangue] laissera violer sa systématisme interne, en acceptant des surgénéralisations, des simplifications ou d'autres modifications d'une fonction linguistique quelconque qui lui est propre » (1980 : 49). Selon l'auteur, ces modifications peuvent se présenter de deux façons tout à fait différentes : ou comme « la pénétration dans le système de [l'interlangue] des règles étrangères à sa cohérence interne », ou bien en forme de surgénéralisation ou de violation d'une (ou plusieurs) des règles régissant le fonctionnement de l'interlangue à un moment donné (1980 : 49). On peut y observer alors le recours à d'autres langues, la création des néologismes, l'utilisation des paraphrases, etc. VOGEL (1995) appelle ces procédés les stratégies interlinguales de recherche et de résolution de problèmes qui sont mobilisées par les apprenants afin de remédier à leurs connaissances linguistiques insuffisantes pour la réalisation des objectifs communicatifs donnés. Selon lui, lesdites stratégies remplissent deux fonctions importantes : d'un côté, « elles gèrent l'activation des connaissances plus ou moins [...] automatisées / consolidées et plus ou moins disponibles [...], le cas échéant pour compenser les lacunes de l'apprenant » ; de l'autre, le recours à ces stratégies peut être interprétée comme la manifestation de la volonté des apprenants d'« acquérir un éventail plus large de fonctions communicatives et [de] réduire l'ambiguïté » (1995 : 71) qui résulte, d'une manière naturelle, de l'utilisation des formes linguistiques simplifiées ou détournées, inévitablement présentes dans le développement, au moins pendant certaines de ces phases, de

l'interlangue. Il faut ajouter encore que, pour certains chercheurs, la perméabilité constitue la caractéristique la plus plausible pour différencier l'interlangue d'autres systèmes linguistiques (cf. FRAUENFELDER *et al.*, 1980). Selon Rod Ellis (1986, cité par DAMAR, 2009 : 25), l'interlangue se distingue d'autres systèmes langagiers justement par le degré de perméabilité qui, dans le cas de la langue de l'apprenant, est plus haut que pour les autres types de systèmes linguistiques.

L'interlangue constitue un système évolutif caractérisé par des transitions constantes de ses états particuliers en structures de plus en plus rapprochées de celles appartenant au système de la langue cible. Ce qui est caractéristique pour cette évolution de l'interlangue, c'est qu'elle est marquée par des variations aussi bien diachroniques que celles synchroniques. Ces dernières, selon DAMAR, peuvent constituer « des fluctuations systématiques, selon le contexte, ou libres lorsque deux ou plus de deux formes apparaissent pour remplir la même fonction langagière dans le même contexte » (2009 : 25—26).

En ce qui concerne la structure de l'interlangue, elle reste étroitement soumise aux expériences, leur nombre et leur nature, linguistiques antérieures de l'apprenant. Pourtant, et c'est une opinion communément partagée par les chercheurs contemporains, l'interlangue ne peut pas être envisagée comme une simple résultante des connaissances, préalablement acquises et celles en voie d'acquisition. Comme le résumait BESSE et PORQUIER, « il est [...] non pertinent, et en tous cas impossible, de décrire une interlangue comme exclusivement composée de la somme de règles de la langue maternelle et de règles de la langue-cible, susceptibles de cohabiter sans donner naissance à des règles spécifiques, ou de considérer que l'interlangue se réduirait au système de règles éventuellement communes aux deux langues, ce qui expliquerait son caractère prétendument “simplifié” » (1984 : 225). Ces remarques amènent alors les chercheurs contemporains à présenter l'interlangue comme un système comportant « au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre » (1984 : 225). Une telle appréhension de l'interlangue peut être représentée à l'aide du schéma (fig. 3).

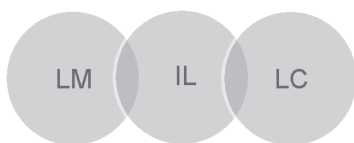


Fig. 3. Schéma de la structure d'une interlangue (d'après BESSE, PORQUIER, 1984 : 22)

Bien entendu, des modulations possibles concernant les intersections entre la langue maternelle et la langue cible dans l'interlangue ne sont pas exclues et ledit schéma peut prendre des formes variées pour des situations d'apprentissage particulières. De plus, une certaine hiérarchie des éléments déterminant la formation de l'interlangue est signalée par les chercheurs. Comme le remarque

Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA, « les apprenants puisent d'abord dans leur répertoire des règles stabilisées propres (ou qu'ils croient propres) à la langue cible — ce processus se produit en fonction du stade d'acquisition et de la tâche [...] à accomplir — ensuite et seulement si ces règles font défaut, ils recourent aux règles de la langue [maternelle] qui deviennent ainsi une source potentiellement exploitable » (2008 : 140). Il faut ajouter que, dans le cas des apprenants plurilingues commençant l'apprentissage d'une autre langue étrangère, le schéma présenté plus haut sera encore plus riche en fonction du nombre de systèmes linguistiques auparavant acquis par un apprenant donné. En conséquence, pour chaque cas étudié, la structure d'une interlangue se modifiera, mais, ce qui est encore plus important, elle dépendra de la nature des relations entre tous les systèmes déjà maîtrisés par l'apprenant et de leurs influences directes sur une interlangue donnée. La force de ces influences restera étroitement soumise à un grand nombre de facteurs de nature variée (tels que le niveau de maîtrise d'un système donné, le degré de sa parenté avec la langue cible visée, etc.), parmi lesquels les facteurs individuels déterminant le fonctionnement langagier de chaque apprenant joueront un rôle primordial.

Sur la base de ces remarques, on peut dire alors que « l'acquisition d'une nouvelle langue est une activité cognitive consistant à faire et à vérifier des hypothèses sur sa structure et son fonctionnement » (PAPROCKA-PIOTROWSKA, 2008 : 49). Dans cette perspective, l'interlangue peut être traitée comme un fruit des hypothèses, et celles-ci ayant un caractère très individualisé, que chaque apprenant se construit sur la LC. En d'autres termes, en s'appropriant une nouvelle matière linguistique, l'apprenant « développe une activité cognitive de sélection des données et de reconstruction de règles dont le résultat est un système d'hypothèses diversifié et partiellement contradictoire » (GIACOBBE, 1990 : 31). La présence de ces contradictions, ayant, comme le remarque DAMAR (2009), une nature interne et externe, constituent une autre caractéristique de la langue de l'apprenant. Les contradictions du premier type ont leur source dans les variations des productions des apprenants tandis que celles du second type se manifestent par le manque de correspondance entre les structures employées et les structures de référence, c'est-à-dire celles appartenant à la langue cible. Selon DAMAR, « cette double hétérogénéité peut conduire l'apprenant à douter des hypothèses sur les règles [sous-tendant le fonctionnement de la LC] qu'il a inférées » (2009 : 26) et, en conséquence, ces dernières peuvent devenir à ce moment « critiques » pour l'apprenant. Wolfgang Klein (1989, cité par DAMAR, 2009), en s'interrogeant sur les facteurs rendant les règles critiques, postule qu'« il peut s'agir d'une hypothèse préliminaire incertaine ; la règle peut concerner un phénomène très fréquent ; elle peut avoir fait l'objet d'une correction explicite, bien que les corrections explicites ne produisent pas toujours cet effet » (2009 : 26). Ainsi, lors des échanges avec d'autres locuteurs, natifs ou non natifs, se servant de la langue cible donnée, une règle reconnue critique

par l'apprenant subira-t-elle des modifications nécessaires mais seulement dans le cas où l'apprenant est prêt à mettre en doute une règle donnée et, donc, une partie de son interlangue. Dans une situation inverse, on a affaire au phénomène appelé par certains chercheurs « surdité sélective à l'interaction » (cf. GIACOBBE, 1990). La règle, quoique infirmée, n'est pas transformée par l'apprenant, qui ne peut pas ou ne veut pas la remettre en question, et même elle peut se fossiliser. Cette impossibilité ou la non volonté de l'apprenant de modifier son interlangue fait l'objet des travaux d'autres chercheurs. Manfred PIENEMANN (1989), entre autres, avance l'hypothèse de la non-enseignabilité/apprenabilité de certaines structures d'une langue étrangère visée si l'apprenant ne se sent pas prêt, du point de vue de son développement cognitif, à les maîtriser.

Il ne nous reste qu'à ajouter que toutes ces caractéristiques de l'interlangue que l'on vient d'évoquer conduisent à ce que le développement de ce dernier constitue un processus non linéaire, se déroulant en étapes successives et dépendant, en grande majorité, des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant afin de s'approprier une matière linguistique présentée. En conséquence, le caractère et le rythme de ce développement restent très individuels, ce qui peut expliquer, entre autres, les différences des performances observables à l'intérieur des groupes d'apprenants acquérant ou apprenant une langue étrangère donnée dans les mêmes conditions extérieures.

Le plus important de tout ce qui précède est que les travaux sur l'interlangue ont largement contribué à la modification de la perception du fonctionnement langagier d'un apprenant d'une langue étrangère et qu'ils ont remis en question le statut de l'erreur, dès lors perçue comme « l'indice de la mise en place et de l'utilisation d'un système intermédiaire ayant sa propre efficacité » (GAONAC'H, 1984 : 64) et n'étant plus traitée comme « un péché linguistique » à sanctionner.

2.3.3. Influences des recherches en psychologie cognitive

On peut dire que l'intérêt accordé à la connaissance de l'erreur humaine, non pas en terme de l'analyse de ses conséquences négatives mais plutôt dans le souci de mieux comprendre sa nature et ses causes potentielles, naît dans les sciences humaines avec l'avènement des recherches en psychologie cognitive.

Parmi les recherches les plus récentes en psychologie cognitive qui sont consacrées à la notion d'erreur, ce sont les travaux de James REASON (1993) qui mettent le plus en lumière la compréhension des mécanismes régissant la production des erreurs par l'être humain.

Pour REASON, la notion d'erreur ne peut être appréhendée que par rapport aux actions intentionnelles. L'intention est ainsi traitée comme un élément in-

séparable de l'erreur. Elle comprend, selon l'auteur, deux composantes essentielles : d'un côté, « une expression de l'état final à atteindre », et de l'autre, « une indication des moyens par lesquels [ce but] doit être atteint » (1993 : 27). Quand l'action entreprise ne conduit pas aux effets souhaités, son échec peut être alors recherché soit au niveau de la planification d'une action donnée, soit au niveau de son exécution. Les échecs de la première catégorie sont appelés « fautes », ceux de la seconde catégorie sont nommés « ratés » et « lapsus ». Les fautes, selon REASON, correspondent à « une incohérence entre l'intention préalable et les conséquences attendues » tandis que dans le cas des ratés et des lapsus « l'incohérence concerne le lien entre les actions délibérées et celles qui ont effectivement été exécutées » (1993 : 30). À ces deux catégories d'échecs, Reason propose d'ajouter encore le terme « erreur » traité par lui comme un terme générique englobant « tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard » (1993 : 31).

L'examen de certaines classifications d'erreurs que l'on peut rencontrer dans les écrits scientifiques amène REASON à distinguer trois niveaux d'analyse des erreurs couramment appliqués par les chercheurs :

- 1) niveau comportemental (étant le niveau le plus superficiel et servant à classer les erreurs selon leurs caractéristiques formelles les plus observables) ;
- 2) niveau contextuel (permettant de prendre en considération non seulement les caractéristiques formelles les plus saillantes des erreurs mais aussi le contexte de leur apparition dans un sens plus large) ;
- 3) niveau conceptuel (servant de référence afin d'avancer les hypothèses sur les mécanismes cognitifs étant à l'origine de la production des erreurs) (cf. REASON, 1993 : 33—35).

Ces trois niveaux d'analyse des erreurs peuvent être alors mis en relation avec trois questions fondamentales que tout chercheur, qu'il soit psychologue, didacticien ou autre, peut se poser lors de l'évaluation des erreurs : la première (ou le fameux « Quoi ? ») renvoyant à l'identification de la nature de l'erreur distinguée ; la suivante (ou le fameux « Où ? ») renvoyant à l'analyse du contexte d'apparition de l'erreur prise en compte ; et la troisième (ou le fameux « Comment ? ») liée à la recherche des causes potentielles de l'erreur examinée.

En cherchant à clarifier la nature des processus cognitifs impliqués dans la production des erreurs, REASON se réfère tout particulièrement aux études consacrées à la notion de schémas, ceux-ci étant actuellement appréhendés comme « des structures génériques de haut niveau qui sous-tendent tous les aspects des connaissances et des habiletés humaines » (1993 : 64). Il s'inspire également des travaux de Jens Rasmussen (1983) et principalement de sa classification des activités humaines basée sur les niveaux de performance. Sur la base de ces recherches, REASON propose, quant à lui, le modèle générique de modélisation de l'erreur (GEMS — *Generic Error-Modelling System*) qui révèle trois grands

types d'erreurs (ratés, lapsus et fautes), propres aux niveaux de processus mentaux différents. Il distingue ainsi :

- a) les erreurs liées à l'application et à la gestion des connaissances (aux « automatismes »),
- b) les erreurs liées aux connaissances elles-mêmes (aux « connaissances déclaratives » ou aux « savoirs »),
- c) les erreurs liées à l'emploi des règles ou des procédures (aux « règles » ou aux « savoir-faire ») (cf. FAYOL, 2003),

le premier type d'erreurs pouvant se produire au niveau de l'exécution d'une activité, les deux derniers pouvant toucher le niveau de sa planification.

Chacun de ces trois types d'erreurs distingués peut être attribué à une cause bien particulière. La première catégorie, celle correspondant aux ratés et aux lapsus, concerne avant tout les comportements automatiques et routiniers de l'être humain. Leur échec peut résulter de deux causes majeures : soit d'une distraction momentanée (se manifestant, entre autres, en forme d'« intentionnalité réduite, confusions perceptives, erreurs d'interférence »), soit d'une attention excessive portée à la réalisation d'une activité donnée et apparaissant comme « omissions, répétitions, inversions », etc. (cf. REASON, 1993 : 103). Comme le remarque Martine Marquilló LARRUY (2003 : 52), l'explication des sources d'erreurs du deuxième type, celles liées aux connaissances ou aux savoirs déclaratifs, peut être étroitement mise en relation à la théorie des schémas et ces erreurs peuvent découler de deux causes essentielles : la première se rapportant à la « rationalité limitée », comprise comme « la non prise en compte par les individus de la totalité des détails intervenant dans les scénarios possibles », la seconde résultant de l'élaboration, pour une situation donnée, d'un modèle mental inexact ou incomplet. En ce qui concerne la troisième catégorie, celle renvoyant aux savoir-faire ou aux savoirs procéduraux, les erreurs qui y apparaissent peuvent être attribuées à des classifications erronées d'une situation donnée. Dans ce cas-là, elles peuvent résulter d'une mauvaise application des bonnes règles, étant généralement correctes mais inadéquates à des situations rencontrées, ou, par contre, de l'élaboration et de l'utilisation des règles fausses (cf. REASON, 1993).

Tous les types d'erreurs que l'on vient de présenter peuvent être facilement observés dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : des lapsus, des omissions de certains détails ou paramètres pendant la perception des informations présentées et, en conséquence, leur compréhension partielle ou détournée, des règles concernant l'emploi d'une structure donnée mal appliquées, etc. Nous pouvons remarquer que ce troisième type d'erreurs est, non sans raison, très fréquent dans les productions des apprenants débutant en apprentissage d'une nouvelle matière linguistique. REASON (1993), pour expliquer le mécanisme sous-tendant la production des erreurs de ce genre, recourt aux recherches d'Annette Karmiloff-Smith (1984) et à son modèle du développe-

ment cognitif de l'enfant. Comme le rappelle dans son ouvrage LARRUY (2003), selon Karmiloff-Smith, le développement de l'enfant, y compris son acquisition du langage, se déroule en trois phases pendant lesquelles l'enfant se construit, reconstruit et réajuste ses connaissances à la base des règles qu'il se forme constamment. Si au cours de la première phase (appelée « procédurale ») et la troisième phase (nommée « conceptuelle ») peu d'erreurs apparaissent, pendant la deuxième phase (appelée « métaprocédurale ») de nombreuses erreurs peuvent être distinguées. Cela s'explique par le processus de généralisation, caractéristique de cette phase, qui permet à l'enfant d'organiser ses connaissances sur le monde (cf. REASON, 1993). On peut observer un phénomène similaire dans le domaine qui est le nôtre. Comme le montrent les travaux sur l'interlangue (cf. les sous-chapitres précédents), le processus de généralisation constitue un élément important, voire nécessaire, de l'apprentissage d'une langue étrangère, en assurant un caractère dynamique à ce dernier. Pour Pierre BANGE, « le processus même de l'apprentissage de langue réside dans la succession en zigzag des généralisations d'une règle et des discriminations de son application » (2005 : 120).

Dans son modèle, REASON (1993) rend compte non seulement des types d'erreurs humaines, mais également des modes de leur détection. Selon lui, les erreurs, quelle que soit leur nature, peuvent être découvertes par trois mécanismes de base :

- 1) par un processus d'autocontrôle (considéré comme « le plus efficace aux niveaux d'activités physiologiques et basées sur les automatismes ») ;
- 2) par des indices fournis par l'environnement (« les plus évidents consistant en des fonctions de contrainte qui empêchent d'avancer plus loin ») ;
- 3) par des indices fournis par une autre personne (1993 : 237).

Quant à cette dernière possibilité d'identification des erreurs, REASON postule qu'« [elle constitue] la seule manière dont certaines erreurs de diagnostic soient mises en évidence dans les situations complexes et très stressantes » (1993 : 237). En nous référant au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les conséquences didactiques d'une telle conception de détection des erreurs, et ce qui s'ensuit de leur correction, semblent être très importantes : seules les erreurs du premier type (« les ratés » et « les lapsus » dans le classement proposé par REASON), portant alors sur des activités assez structurées et automatisées, peuvent être généralement découvertes et corrigées par les apprenants eux-mêmes, tandis que des activités plus complexes ou en voie d'acquisition, donc susceptibles de faire apparaître des erreurs liées aux savoirs déclaratifs ou procéduraux (« fautes » dans la terminologie de REASON), nécessitent une aide de la part d'autres personnes, l'enseignant y jouant, semble-t-il, un rôle capital.

L'analyse des recherches des cognitivistes sur l'erreur humaine que nous venons d'invoquer dans ce sous-chapitre nous permet de revenir sur la question de l'importance de l'erreur en DLCE déjà soulevée dans les sous-chapitres pré-

cédents : à moins que l'erreur ne serve uniquement à sanctionner les apprenants, elle peut aider à mieux comprendre les mécanismes sous-tendant le processus d'apprentissage et devenir une partie importante des interactions enseignant-apprenants, quelles que soient leurs directions.

2.3.4. Traitement des productions erronées en classe de langue

Il est possible de soumettre l'analyse des productions erronées des apprenants aux classements aussi nombreux que variés. Pour les besoins de notre travail, nous voulons nous limiter à quelques classifications les plus typiques et les plus répandues en DLCE, en les unissant en trois grands groupes et en les analysant sous des angles différents : le premier visant l'identification de la nature des formes erronées, le deuxième se rapportant aux tentatives d'explication de leurs sources possibles, le troisième, enfin, touchant leur « gravité ».

2.3.4.1. Types d'écarts

Les formes fautives détectées dans les productions des apprenants peuvent être envisagées, à l'étape d'identification de leurs types, selon différentes composantes de l'ensemble des compétences communicatives langagières au niveau desquelles elles se manifestent. En conséquence, on peut avoir affaire à des erreurs linguistiques, sociolinguistiques ou pragmatiques et cela à différents niveaux de référence. À l'intérieur de chacune des catégories d'écarts mentionnées, on peut discerner des classes encore plus restreintes, propres à la nature d'une compétence visée. De même, pour l'ensemble des compétences linguistiques, le critère le plus fréquemment rencontré repose sur le jugement d'acceptabilité de l'énoncé (ou de grammaticalité dans la terminologie propre aux tenants de la grammaire générative-transformationnelle) produit par l'apprenant par rapport aux différentes règles ou normes de la langue cible. Cela désigne, en pratique, le recours aux différents niveaux d'analyse linguistique. De cette manière, les formes erronées sont réparties selon le sous-système de la langue cible sur lequel elles portent et on obtient, par exemple, des inventaires d'erreurs grammaticales (morphologiques et/ou syntaxiques), lexicales, orthographiques, phonétiques qui peuvent être encore divisés, à l'intérieur de chaque catégorie, en des classes d'erreurs plus restreintes. Ainsi, les erreurs lexicales, par exemple, émergent lors des productions orales des apprenants

peuvent-elles être subdivisées en trois types : amalgames, substitutions ou encore permutations (cf. PAPROCKA-PIOTROWSKA, 2008).

Par ailleurs, le critère d'acceptabilité d'un énoncé peut concerner non seulement sa forme mais également son sens. De ce point de vue, on peut avoir affaire soit aux erreurs de forme (ou locales), affectant uniquement la grammaticalité de l'énoncé sans produire néanmoins des changements de son sens, soit aux erreurs de contenu (ou globales), déformant le sens de l'énoncé et conduisant, en conséquence, à l'échec communicatif (cf. KOMOROWSKA, 2009). Ce second type d'erreurs, lié à l'intelligibilité de l'énoncé, est jugé, aux yeux des tenants de l'approche communicative, le plus grave (cf. le sous-chapitre 2.3.4.3).

En allant plus loin, les formes fautives peuvent être également répertoriées selon le type d'activité langagière, ainsi que les stratégies qui y sont associées, à laquelle l'apprenant est confronté à un moment d'apprentissage donné. Dans ce cas-là, on peut distinguer les erreurs de production, de réception, d'interaction ou bien celles de médiation, chacun de ces groupes pouvant être encore subdivisé, selon le code utilisé, en erreurs écrites ou orales.

Un autre critère de classification de formes fautives que l'on rencontre souvent en littérature est celui de l'adéquation de l'énoncé produit par l'apprenant à un contexte donné. Francis Debyser *et al.* (1967, cité par LARRUY, 2003) opposent ainsi « la faute absolue » (renvoyant à la production d'une forme inexistante en langue cible) à « la faute relative » (désignant l'emploi d'une forme existante en tant que telle en langue cible, mais inadéquate dans un contexte donné). On retrouve une distinction pareille chez CORDER (1973, cité par BOLTON, 1991) quand il sépare les formes ouvertement erronées des formes indirectement erronées, c'est-à-dire celles « qui ne conviennent pas au contexte où elles apparaissent » (1991 : 91).

Finalement, pour déterminer les types d'erreurs, les chercheurs s'intéressent à la récurrence des productions fautives. Ils distinguent alors les erreurs systématiques (revenant régulièrement dans les activités de l'apprenant) des erreurs asystématiques (ou occasionnelles). Selon Voronin (1969, cité par BESSE, PORQUIER, 1991), le premier type d'erreurs peut être représentatif non seulement d'un individu mais plutôt d'un groupe d'apprenants et, par conséquent, il peut être propre à un contexte d'apprentissage donné. CORDER ([1967] 1980a), quant à lui, considère les erreurs systématiques comme caractéristiques de la langue de l'apprenant à un moment donné. Néanmoins, comme le montrent BESSE et PORQUIER (1991), un emploi régulier de certaines formes jugées fautives ne doit pas nécessairement finir par les traiter comme représentatives de la langue de l'apprenant. À titre d'exemple, ces auteurs se réfèrent aux fossilisations, « formes fréquentes ou constantes chez un individu, qu'il sait "erronées" mais dont il ne peut — et parfois ne veut — pas se défaire [...] » (1991 : 209). De plus, toujours selon les mêmes auteurs, parfois le manque de régularité dans

l'emploi de certaines formes peut être, lui aussi, représentatif de la langue de l'apprenant car « l'absence de systématité, c'est-à-dire la variabilité, pour une règle ou une forme donnée, peut aussi être l'indice de règles ou de sous-règles dans la grammaire intériorisée » (1991 : 210).

2.3.4.2. Causes d'écarts

Compte tenu de la classification d'écarts proposée par BERTRAND (cf. le sous-chapitre 2.3), on peut dire que, généralement, les productions fautives des apprenants peuvent être attribuées à trois causes principales :

- 1) celle concernant l'inefficacité des stratégies mises en œuvre par l'apprenant afin de s'approprier le matériel linguistique donné ;
- 2) celle liée aux facteurs psychologiques (le stress, la fatigue, une émotion trop forte, une inattention momentanée, etc.) ;
- 3) celle résultant du manque d'implication de l'apprenant, pour des raisons variées, dans le processus d'apprentissage.

Il semble que c'est l'intérêt pour la première catégorie de cette classification qui peut apporter le plus d'informations pédagogiquement significatives, sans nier toutefois la présence ni l'importance des deux autres catégories pour le processus d'enseignement/apprentissage et, avant tout, pour son efficacité.

Dès les travaux de l'AE, ce sont les conceptions de la langue de l'apprenant qui servent généralement de référence pour comprendre et expliquer les causes d'éventuels problèmes que les apprenants peuvent éprouver lors de l'apprentissage des langues étrangères. En admettant que la langue de l'apprenant, outre des éléments linguistiques, représente une structure comportant plusieurs types de processus, les chercheurs soutiennent que chacun de ces processus peut constituer une source potentielle d'erreurs des apprenants (voir entre autres KOMOROWSKA, 1980). Ainsi obtient-on cinq grandes catégories de causes d'écarts :

- 1) les erreurs dues au transfert de langue concernant plus exactement le transfert des règles ou d'autres éléments de la langue maternelle au système linguistique en voie d'appropriation ;
- 2) les erreurs de surgénéralisation d'éléments linguistiques de L2 renvoyant au transfert des règles déjà connues en L2 aux règles nouvellement apprises dans cette langue ;
- 3) les erreurs résultant du transfert d'apprentissage pouvant se manifester comme des situations où les apprenants emploient abusivement certaines formes auxquelles ils étaient plus souvent exposés ou qu'ils ont plus souvent pratiquées lors de l'apprentissage, donc liées aux stratégies d'enseignement ;

- 4) les erreurs dues aux stratégies d'apprentissage de L2 pouvant être associées, entre autres, à une tendance des apprenants à simplifier certaines règles ou éléments de la langue cible jugés difficiles ou trop complexes et, en conséquence, à les omettre systématiquement ;
- 5) les erreurs liées aux stratégies de communication en L2 consistant en un recours par les apprenants à de telles stratégies qui leur permettent d'éviter certains problèmes linguistiques.

Les trois dernières catégories sont propres, selon Hanna KOMOROWSKA (1980), à des groupes particuliers d'apprenants et de leurs enseignants tandis que les deux premières catégories entrent dans le cadre de recherches consacrées au phénomène d'interférences linguistiques.

Notion d'interférence

En littérature didactique, c'est exactement l'interférence qui constitue la source d'erreurs des apprenants la plus souvent examinée par les chercheurs. Vue par les tenants de l'analyse contrastive comme un effet négatif d'un apprentissage sur un autre (avant tout de la LM sur la LC) et accusée de tous les échecs du processus d'apprentissage d'une langue étrangère (voir entre autres DEBYSER, 1971), la notion d'interférence a été, pour ainsi dire, réhabilitée grâce aux recherches sur l'interlangue. Actuellement, on conçoit l'interférence comme un phénomène reflétant les représentations que l'apprenant se construit sur les relations, qu'il croit plus ou moins réciproques et/ou régulières, entre les langues qu'il connaît déjà et celles qu'il commence à apprendre (cf. CUQ, coord., 2003). Généralement, on distingue deux types d'interférences :

- 1) l'interférence intralinguale ou intrasystémique (concernant les influences réciproques entre les éléments constitutifs d'une seule et même langue) ;
- 2) l'interférence interlinguale ou intersystémique (résultant des influences entre les éléments appartenant aux langues différentes).

Tous les deux types d'interférences peuvent toucher toute une gamme de particularités d'une langue donnée : différents niveaux d'organisation d'un système linguistique en question, ses dimensions pragmatique et/ou sociolinguistique ainsi que ses valeurs culturelles. En prenant en compte la direction du transfert, les interférences, qu'elles soient intra ou intersystémiques, peuvent être subdivisées en interférences proactives ou bien celles rétroactives. La première catégorie se rapporte aux effets négatifs exercés par les éléments (aussi divers qu'ils soient : éléments linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques ou culturels) antérieurement acquis sur les éléments en voie d'acquisition. La seconde catégorie concerne le cas inverse où ce sont les éléments ultérieurement acquis qui agissent négativement sur les éléments antérieurement acquis et supposés être déjà bien structurés.

Certains chercheurs enrichissent les classifications d'interférences déjà mentionnées en divisant ces dernières en fonction du moment de leur émergence dans le processus d'apprentissage des éléments donnés. Ainsi KOMOROWSKA (1980) parle-t-elle de l'interférence associative (intervenant à l'étape d'appropriation d'un élément donné qui, sous l'influence d'autres éléments antérieurement acquis, est difficilement assimilé par l'apprenant) et de l'interférence reproductive (consistant en la difficulté de recourir à des éléments déjà acquis).

À ces différents types d'interférences évoqués s'ajoute encore un autre aspect de la notion discutée, encore plus actuel à l'époque où le plurilinguisme est devenu l'un des concepts centraux de la politique linguistique européenne (cf. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), celui du nombre de combinaisons possibles entre les langues que les apprenants connaissent. Les situations où seulement deux types de relations interlinguistiques (LM ↔ LC) peuvent être observés sont plutôt rares. Actuellement, le nombre de relations interlinguistiques, dans le cas de la plupart des apprenants, s'élève à, au moins, six possibilités et il augmente avec le nombre des langues que les apprenants maîtrisent.

Comme le remarque Halina WIDLA (2007), cela peut contribuer à d'importantes conséquences méthodologiques et rendre les tentatives de chercheurs de saisir toutes les nuances d'appropriation d'une langue étrangère prise en compte difficiles. En plus, « tous ces aspects translinguistiques de l'interlangue ont leur propre dynamique : au mode d'appropriation s'ajoutent encore tous les facteurs qui décident de la réussite ou de l'échec scolaires » (2007: 97).

Finalement, les interférences peuvent apparaître sous des formes bien variées. À titre d'exemple, nous voulons nous référer à une liste proposée par Janusz ARABSKI (2007, après Terence Odlin, 2000), tout en reconnaissant que ce n'est qu'une des classifications possibles de formes d'interférences. Selon ce chercheur, les interférences se manifestent en tant que :

- a) productions insuffisantes — caractéristiques pour les situations où l'apprenant évite des structures de la langue cible qui n'ont pas leurs équivalents en langue maternelle ou qui sont utilisées sporadiquement ;
- b) « surproductions » — propres aux situations inverses où l'apprenant, sous l'influence de sa langue maternelle ou une autre langue étrangère, transpose certaines structures en langue cible et les emploie abusivement ;
- c) erreurs de production — résultent de la connaissance insuffisante de la langue cible et apparaissent, le plus souvent, en forme de remplacement d'un élément de la langue cible par son équivalent provenant de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère ;
- d) calques — reflètent les situations où l'apprenant transpose ou, dans la plupart des cas, traduit littéralement les structures propres à la langue maternelle (ou une autre langue étrangère) en langue cible ;

- e) hypercorrections — renvoient aux situations où l'apprenant abuse de règles acquises en langue cible qu'il surgénéralise et qu'il emploie hors leur contexte d'usage habituel ;
- f) interprétations fautives — caractéristiques pour les situations où l'apprenant se construit des interprétations différentes de celles que l'utilisateur natif de la langue cible se construirait dans les mêmes situations linguistiques (ARABSKI, 2007 : 345—346).

Tout de même, il faut souligner que ce que certains chercheurs classifient comme interférences (tels les emprunts à d'autres langues ou traductions littérales), d'autres chercheurs envisagent comme stratégies conversationnelles ou, dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, stratégies de communication (voir entre autres PENDANX, 1998). Cela complique certainement, outre d'autres variables importantes, les généralisations concernant la quantité et, de par là, le rôle des erreurs interférentielles dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère.

Différentes études montrent que le nombre d'erreurs interférentielles, surtout celles interlinguistiques, quoique important, n'est pas si grand dans les productions des apprenants que les tenants de l'analyse contrastive le craignaient. De plus, il change en fonction de la quantité des langues en contact. À titre d'exemple, nous voulons nous référer aux recherches portant sur le domaine qui est le nôtre, à savoir l'apprentissage du français langue étrangère. Dans ses études sur le bilinguisme, WIDŁA (1999 : 19) rappelle que « seulement 12,5% d'erreurs peuvent être interprétés comme effets des interférences ». La situation change considérablement, et non sans raison, dans le cas où le français devient, après l'anglais, une deuxième langue étrangère à apprendre (cf. WIDŁA, 2007). Les analyses des productions des sujets trilingues observés montrent, toujours selon cet auteur, des différences assez importantes dans la répartition des erreurs interférentielles retenues au cours du développement des compétences langagières des apprenants : c'est la première étape de l'appropriation du français (équivalent à environ 100 heures d'apprentissage) qui est la plus exposée aux transferts intersystémiques. De surcroît, pendant cette étape, la quantité d'erreurs interférentielles va en ordre croissant : si pendant le premier semestre les interférences constituent 36% de toutes les erreurs observées, leur nombre s'élève à 43% pendant le deuxième semestre de l'apprentissage. Outre cela, la recherche fournit d'autres résultats intéressants : c'est le système morphosyntaxique qui est touché par un nombre d'erreurs interférentielles plus important par rapport aux structures lexicales. De plus, il semble être influé plus par les structures provenant de l'apprentissage de la langue cible que par celles appartenant à la langue maternelle ou à une autre langue étrangère déjà connue — dans le cas de la recherche, à l'anglais (2007). Quant aux interférences interlinguales, elles résultent, selon l'auteur, des influences aussi bien de la langue polonaise que de la langue anglaise, aucune d'elles ne constituant

pourtant une source de transferts privilégiée vers le système français. Comme le remarque WIDLA (2007 : 97), « le répertoire des trilingues débutants se caractérise par la présence de termes hybrides n'appartenant ni à la L1 ni à la L2, mais où une de ces langues a contribué à leur création ». Néanmoins, toujours selon l'auteur cité, la situation change quand des analogies évidentes entre les structures déjà connues en d'autres langues (qu'elles appartiennent au polonais ou à l'anglais) et celles que l'apprenant doit maîtriser en français apparaissent. Dans ce cas-là, il semble recourir à cette langue qui, pour une structure donnée, « dispose » d'une structure similaire.

2.3.4.3. Gravité d'écarts

Ce sont les tenants de l'approche communicative qui introduisent dans les classements d'écarts existants la notion de gravité de formes jugées fautives, s'appliquant principalement aux échanges communicatifs du type oral. D'ailleurs, c'est l'erreur orale qui est considérée, selon certains chercheurs, comme plus grave que l'erreur écrite (voir entre autres BOLTON, 1991). En adoptant un point de vue purement communicationnel, ces chercheurs postulent que, si, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on envisage la compétence communicative comme l'objectif primordial, « la première question [...] pour évaluer [une forme fautive] n'est point de savoir si elle porte sur une règle générale [...] ou une construction fréquente, mais de quelle manière elle *affecte la communication* » (BOLTON, 1991 : 92). Dans cette perspective, ce type d'écarts, entravant la compréhensibilité des informations échangées, est alors considéré comme étant le plus grave. Les écarts graves du point de vue communicationnel peuvent être encore subdivisés en deux catégories. Ainsi, selon Stig Johansson (1975, cité par BOLTON, 1991), les erreurs de ce genre peuvent-elles avoir un double effet sur la communication : soit elles peuvent gêner l'intelligibilité du message, soit elles peuvent exercer une influence négative sur la relation entre le locuteur et son auditeur. Les conséquences sur la communication sont, selon l'auteur, encore plus graves pour cette seconde catégorie d'écarts même si ces derniers ne nuisent pas nécessairement à l'intelligibilité de l'énoncé. Ils peuvent tout de même provoquer la fatigue du destinataire, son irritation ou bien le détournement de son attention du contenu des informations véhiculées. Johansson baptise cette deuxième catégorie d'écarts affectant la communication par le terme de « degré d'irritation ». Le chercheur s'intéresse également quels genres d'erreurs/fautes peuvent faire émerger les deux catégories des écarts graves. Ce qui ressort de ses études, c'est que ce sont les erreurs/fautes lexicales qui entravent l'intelligibilité des informations échangées, tandis que l'irritation des

interlocuteurs est causée, avant tout, par les erreurs/fautes grammaticales. Les mêmes résultats sont obtenus par d'autres chercheurs s'intéressant au problème en question (voir entre autres BOLTON, 1991). Néanmoins, il faut souligner que le jugement concernant l'incompréhensibilité des informations transmises ou bien le sentiment d'irritation potentiellement éprouvé lors de l'échange communicatif n'est que très subjectif et il dépend de nombreux facteurs se situant aussi bien de la part du destinataire du message que de la part de son auteur (cf. le sous-chapitre 2.2.1).

D'un autre côté, selon certains chercheurs, ce sont plutôt des formes écrites contrevenant aux normes retenues qui sont jugées plus graves que celles apparaissant pendant la communication orale « car, en règles générales, les gens ont moins de tolérance à l'égard des erreurs écrites » (CORNAIRE, RAYMOND, 1999 : 86). Pour Pierre Calvé (1992, cité par CORNAIRE, RAYMOND, 1999), l'erreur écrite reste, néanmoins, une notion très relative « dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant quant à ce que chacun de ses étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones (idéal visé) » (1999 : 86).

2.3.5. Statut de l'erreur dans l'approche actionnelle

Les travaux en psychologie cognitive et ceux développés dans le cadre de l'AE et des recherches sur l'interlangue ont contribué au changement du statut de l'erreur en didactique des langues vivantes. D'une manière générale, l'importance de l'erreur pour le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est reconnue par la plupart des didacticiens contemporains. Néanmoins, les auteurs du CECRL, promouvant l'approche la plus actuelle en didactique des langues, s'abstiennent de donner une réponse unique sur la manière de traiter l'erreur dans une optique actionnelle. Ainsi peut-on dire qu'il y a plusieurs attitudes envers les productions erronées dans l'approche actionnelle. Les auteurs du CECRL ne suggèrent que quelques pistes de réflexions possibles en ce qui concerne :

- a) les attitudes face aux erreurs et/ou fautes des apprenants : soit les traiter comme l'échec, du processus d'apprentissage comme celui d'enseignement, soit les considérer sous un angle plus positif comme des étapes inévitables du développement du système transitoire ou des indices de l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ;
- b) les mesures à prendre : une correction immédiate ou différée, par l'enseignant ou par d'autres apprenants, portant soit sur toutes les erreurs, soit seulement sur celles affectant la communication ou encore sur celles appa-

- raissant systématiquement ; une correction suivie d'analyse et d'explication ou, au contraire, l'ignorance des erreurs et leur non-correction ;
- c) et, enfin, l'utilisation des erreurs détectées : celles-ci peuvent servir pour la planification du processus de l'enseignement et celui de l'apprentissage (collectif ou individuel), pour la préparation du matériel didactique ou pour l'évaluation, soit des stratégies employées par l'enseignant, soit celles mises en œuvre par les apprenants (cf. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 118—119).

Une telle position sert à inviter les enseignants à développer leurs propres réflexions sur le rôle et le traitement des productions erronées (qu'elles soient « erreurs » et/ou « fautes » dans le sens proposé par les auteurs du CECRL) en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage donné et des types de pratiques évaluatives proposés. Par exemple, pour que ces dernières puissent contribuer au développement du processus d'enseignement/apprentissage, il est nécessaire que l'enseignant adopte une attitude de tolérance envers les productions erronées des apprenants. En les traitant comme des signes révélateurs de l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage et porteurs d'informations didactiques de prime importance sur le développement successif de tout un ensemble de compétences langagières, l'enseignant gagne la possibilité d'obtenir des informations en retour inestimables pouvant, entre autres, lui servir à une meilleure adaptation des démarches didactiques poursuivies aux besoins spécifiques de ses apprenants. Inversement, le *feedback* de l'enseignant, reflétant ainsi le principe de la gestion positive des erreurs, donne à l'apprenant l'occasion de s'informer sur d'éventuelles difficultés qui lui restent à dépasser pour pouvoir progresser dans ses apprentissages. En ce sens, une analyse systématique de formes fautives détectées dans les productions des apprenants, suivie, bien entendu, de recherches de leurs causes possibles, semble constituer un instrument puissant, mais pas un seul, permettant de guider l'organisation et l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, par cela, pouvant contribuer à améliorer l'efficacité de ce dernier.

2.4. Choix du *feedback*

Pour que l'évaluation puisse contribuer à réguler le processus d'enseignement/apprentissage, il est indispensable que l'analyse des productions des apprenants soit accompagnée d'informations rétroactives appropriées. Outre le choix du contenu des informations à transmettre (déterminé principalement par la qualité des productions des apprenants), l'enseignant doit prendre la décision sur les façons d'informer les apprenants des résultats des phénomènes observés. Dans ce cas-là, les types de *feedback* que l'apprenant peut recevoir de la part

de son enseignant restent étroitement soumis à l'influence de nombreux facteurs liés au déroulement du processus didactique. On peut y énumérer la nature d'une activité (ou d'une tâche) langagière mise en œuvre, l'objectif poursuivi, les acteurs engagés, etc., qui peuvent décider du choix des types d'informations en retour formulées par l'enseignant. De l'autre côté, la nature de ces informations peut être directement déterminée par les conceptions du processus même d'enseignement/apprentissage, plus ou moins explicitement inscrites dans les méthodes et approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qu'elles soient traditionnelles ou celles assistées par ordinateur.

On peut dire que le premier genre de facteurs décide avant tout quelles formes particulières ou quels moyens concrets se trouvent à la disposition de l'enseignant afin de transmettre les informations en retour à ses apprenants, ou inversement. En d'autres mots, ces facteurs influencent alors le « comment » du processus de *feedback* tandis que le « pour quoi » dudit processus, ou plus exactement les fonctions que les informations véhiculées sont censées remplir, semble être essentiellement influencé par les conceptions du processus d'enseignement/apprentissage inscrites dans les méthodes ou approches réellement pratiquées dans des contextes d'enseignement/apprentissage donnés.

2.4.1. Classification du *feedback* selon ses fonctions

En suivant l'évolution des principales méthodes et approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, on remarque que les conceptions du processus d'enseignement/apprentissage ont connu avant tout une grande influence de trois grands courants psychologiques : le courant behavioriste, le courant cognitiviste et le courant constructiviste (voir entre autres LEGROS *et al.*, 2002 ; DEPOVER *et al.*, 2007 ; TARDIEU, 2008 ; CHARLIER, HENRI, 2010). En ne nous référant qu'à l'objet du présent sous-chapitre, nous pouvons constater que les principes théoriques de ces trois courants, différant largement dans la vision du processus d'apprentissage, sont à l'origine de trois conceptions du *feedback* distinctes. Ainsi pouvons-nous discerner :

- 1) le *feedback* motivationnel ou renforçant (*feedback-as-reinforcement*),
- 2) le *feedback* informatif (*feedback-as-information*),
- 3) le *feedback* constructif (*feedback constructive*) (cf. MORY, 2004).

Le premier type de *feedback* est explicitement inscrit dans les théories behavioristes de l'apprentissage. Comme l'objectif principal de l'enseignement est d'amener l'apprenant à produire des réponses désirées à un stimulus donné, la fonction du *feedback* est de renforcer l'apparition des réponses correctes en présence de ce stimulus. Pour faciliter ce processus, les activités d'apprentissage

devraient être analysées et décomposées en des unités assez petites afin d'assurer la probabilité de l'apparition des réponses correctes à des stimuli présentés. En ce sens, le *feedback* informant l'apprenant de l'exactitude de sa réponse (le plus souvent par rapport à la norme de la langue cible) peut constituer, selon les behavioristes, un agent de renforcement pouvant, par lui-même, amener les apprenants à produire les réponses correctes dans des activités d'apprentissage ultérieures (cf. MORY, 2004).

Le *feedback informatif*, quant à lui, peut être associé aux conceptions cognitivistes de l'apprentissage qui accordent une place prépondérante dans le processus d'apprentissage à la personne de l'apprenant et, avant tout, à son rôle actif dans le processus de construction de nouvelles connaissances. Selon Richard Charron (1990), « l'enseignant (qui s'inspire de ces modèles) doit moins se préoccuper de transmettre les connaissances [que] davantage de les organiser, de les structurer, de mettre en lumière leur cohérence, de travailler à leur intégration » (cité par LEGROS *et al.*, 2002 : 28). En conséquence, la principale fonction du *feedback* que l'apprenant reçoit de la part de son enseignant consiste à lui fournir des informations qui non seulement l'informeront de l'exactitude de ses réponses mais qui lui permettront aussi d'accepter ou de modifier les réponses données. Un tel *feedback* est alors traité comme une sorte d'aide censée permettre à l'apprenant d'organiser mieux, ou bien de modifier, ses connaissances. Le *feedback informatif*, pour remplir sa fonction, devrait, selon Vicki Blum Cohen (1983, citée par JASKULA, 1995 : 46), satisfaire à quelques conditions dont les plus importantes sont les suivantes :

- a) fournir des informations sur d'éventuelles erreurs commises immédiatement après la réponse de l'apprenant ;
- b) informer l'apprenant du type et/ou de la nature de l'erreur commise, en apportant simultanément des informations qui l'aideront à corriger la forme erronée ;
- c) donner à l'apprenant la possibilité de comparer sa réponse avec la réponse attendue ;
- d) être adapté aux capacités et au niveau de compétences de l'apprenant ;
- e) être modéré, c'est-à-dire n'être ni excessivement négatif (en ne soulignant que les points faibles de la production de l'apprenant) ni démesurément positif (en accentuant uniquement les côtés forts de la production de l'apprenant).

Finalement, le troisième type de *feedback*, le *feedback constructif*, s'insère dans les conceptions constructivistes de l'apprentissage. Comme, selon les constructivistes, « la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations mentales ou modèles du monde » (LEGROS *et al.*, 2002 : 30), le contexte d'apprentissage y joue un rôle capital. En conséquence, la construction de nouvelles connaissances, donc l'apprentissage, « ne peut se produire que dans les contextes de la vie réelle qui ont servi de base à la construction [des] connaissances anté-

rieures » (2002 : 30). Dans une telle perspective, le *feedback* est perçu comme un support, un compagnon d'un apprenant dans le processus de construction, ou de reconstruction, de ses connaissances sur le monde extérieur. Le rôle primordial du *feedback* consiste alors moins à proposer aux apprenants des réponses ou des solutions toutes faites qu'à lui fournir des informations diversifiées et, avant tout, pertinentes qui l'aideront à construire ses propres connaissances. On peut alors distinguer quelques fonctions de base d'un *feedback* compris dans un sens constructiviste :

- a) aider l'apprenant à construire une réalité interne en lui fournissant des outils intellectuels appropriés ;
- b) aider l'apprenant à résoudre des problèmes complexes en lui apportant des informations pertinentes et contextualisées ;
- c) être le fruit d'une négociation sociale entre les paires égaux ;
- d) guider l'apprenant dans le processus de reconstruction des domaines mal-structurés ;
- e) apporter des informations riches et diversifiées à l'aide de différents modes de représentation (cf. MORY, 2004).

Il faut souligner que toutes les conceptions du *feedback* que l'on vient d'évoquer accompagnent non seulement les démarches didactiques caractéristiques pour l'enseignement/apprentissage traditionnel des langues étrangères, mais également les techniques et outils propres à l'enseignement/apprentissage des langues assisté par ordinateur.

2.4.2. Classifications du *feedback* selon ses formes de transmission/réception possibles

Quel que soit le caractère des informations en retour que l'apprenant reçoit de la part de son enseignant, les formes de leur transmission peuvent être aussi nombreuses que diversifiées. Dans les lignes qui suivent, nous nous sommes limitée à analyser ces paramètres qui sont les plus pertinents pour notre travail. Pourtant, ils ne constituent pas une liste exhaustive de tous les critères pouvant servir à discerner les formes de *feedback* accompagnant le processus didactique.

En prenant en considération les techniques pouvant être utilisées pour procurer des informations rétroactives, qu'elles aillent de l'enseignant à l'apprenant ou dans un sens inverse, nous pouvons distinguer deux grands types de *feedback* :

- 1) le *feedback traditionnel* — propres aux échanges enseignant-apprenant(s) se déroulant d'habitude en classe de langue ou, autrement dit, en présentiel ;

- 2) le *feedback électronique* — correspondant à toute forme d'échanges enseignant-apprenant(s) par l'intermédiaire des médias électroniques, plus exactement *via* Internet.

Aussi nouveau qu'il soit, le second type de *feedback* apparaît de plus en plus fréquemment dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères grâce à une popularité toujours croissante de l'emploi de différents genres de ressources et/ou d'outils multimédias à vocation éducative dans la plupart des contextes didactiques.

Potentiellement, aussi bien le *feedback traditionnel* que celui *électronique* peuvent être soumis aux mêmes critères de classification. En conséquence, tous les deux types de *feedback* peuvent prendre des formes variées selon le mode de communication choisi. Ainsi les chercheurs distinguent-ils deux formes principales de *feedback*, qu'il soit traditionnel ou électronique : le *feedback verbal*, regroupant le *feedback oral* ainsi que le *feedback écrit*, et le *feedback non-verbal*.

Vu les contraintes technologiques, cette dernière forme de communication des informations est beaucoup moins possible, et en conséquence beaucoup moins présente, dans le cas du *feedback électronique*. Pourtant, elle n'est pas impossible et les solutions technologiques intégrées dans les systèmes informatiques plus avancées (comme les plateformes d'apprentissage) permettent à tous les deux acteurs principaux du processus didactique de communiquer à l'aide aussi bien des messages verbaux que des messages non verbaux.

En prenant en considération les possibilités offertes par les nouvelles technologies, le *feedback électronique*, principalement verbal, peut apparaître sous d'autres formes qui activent simultanément les canaux auditif et visuel des apprenants : images fixes ou animés, sons, messages audiovisuels, etc. En réalité, ces formes constituent, dans la plupart des cas, une sorte de *feedbacks* accessoires au *feedback* principal, celui-ci prenant le plus souvent la forme d'un message écrit (cf. le sous-chapitre 3.6.3.1).

Les recherches montrent que, selon le type de *feedback verbal*, ce dernier peut apparaître en plusieurs variantes, surtout en ce qui concerne les réactions verbales de l'enseignant aux productions des apprenants. Avant de les présenter, une remarque importante, valable tant pour des contextes didactiques virtuels que ceux réels, s'impose : quoique le *feedback* de l'enseignant suive aussi bien les productions satisfaisantes des apprenants que celles insatisfaisantes, c'est le *feedback correctif*, tel qu'il a été défini dans le sous-chapitre 1.4 du présent travail, qui domine les interactions enseignant-apprenant(s) en pratique didactique.

En analysant les messages oraux que les enseignants utilisent pour informer les apprenants de la qualité de leurs productions dans différents types d'activités langagières, Roy Lyster et Leila Ranta (1997) distinguent six types de *feedback oral* :

- 1) correction explicite d'une forme erronée (*explicit correction*) : l'enseignant signale directement que l'erreur est apparue et il fournit la forme correcte ;
- 2) reformulation d'une forme erronée (*recast*) : l'enseignant n'indique pas directement que la forme est incorrecte, mais il ne la laisse pas sans correction non plus : il la corrige implicitement (en la reformulant par exemple) ou il fournit la réponse correcte ;
- 3) clarification demandée (*clarification request*) : l'enseignant informe l'apprenant qu'il n'a pas compris son énoncé en recourant aux phrases comme « Pardon ? », « Je ne comprends pas. », etc., qui ont pour fonction d'amener l'apprenant à répéter ou à reformuler correctement son énoncé ;
- 4) indice métalinguistique (*metalinguistic clue*) : encore une fois l'enseignant se sert des questions pour aider l'apprenant à formuler correctement un énoncé mais, cette fois-ci, les questions sont accompagnées de quelques indices métalinguistiques indiquant, par exemple, que le genre d'un mot donné n'est pas correct ;
- 5) élicitation (*elicitation*) : technique consistant à faire réagir l'apprenant en lui suggérant qu'un élément donné est incorrect ou inconvenable dans son énoncé à l'aide des phrases telles que « Un garçon est petit, mais une fille est ... », etc. ;
- 6) répétition d'une forme erronée (*repetition*) : l'enseignant répète la phrase contenant l'erreur en mettant en valeur la présence de cette dernière par une intonation particulière, un ralentissement de la voix, etc.

L'analyse du corpus recueilli a permis à ces chercheurs d'observer que c'est le deuxième type de *feedback* qui est le plus souvent exploité par les enseignants de langues, sans être pourtant le plus efficace.

ELLIS (2009), pour sa part, s'intéresse à la fois au contenu qu'aux formes que peut prendre le *feedback écrit* reçu par les apprenants de la part de leur enseignant. L'auteur distingue plusieurs classes de techniques correctives utilisées par l'enseignant afin de signaler la présence des formes erronées dans des travaux analysés. De cette manière, il recense :

- a) le *feedback direct* : propre à la situation où l'enseignant fournit lui-même les formes correctes à toutes les formes erronées détectées dans un travail écrit de l'apprenant ;
- b) le *feedback indirect* : caractéristique pour la situation où l'enseignant indique que l'erreur est survenue (en la soulignant par exemple) mais il ne la corrige aucunement ;
- c) le *feedback métalinguistique* : il apparaît sous forme de commentaires servant à expliquer la nature des erreurs commises ; ces commentaires peuvent être subdivisés en deux catégories : les commentaires basés sur les références aux types d'erreurs commises et exploitant, dans la plupart des cas, les codes des catégories grammaticales correspondantes (le *feedback codé*) et les commentaires faisant référence aux explications métalinguistiques à proprement

parler qui, le plus souvent, pour chaque forme erronée indiquent les règles d'usage appropriées (le *feedback non-codé*) ;

- d) le *feedback focalisé* : technique consistant à ne signaler que les formes erronées d'une catégorie d'erreurs choisie : par exemple, se concentrer, selon les objectifs visés, sur la correction des erreurs linguistiques seulement (toutes ou seulement un type d'erreur choisi) ou uniquement sur les erreurs logiques ;
- e) le *feedback non-focalisé* : technique contraire à la précédente et renvoyant à la correction de toutes les erreurs indépendamment de leur type.

Il faut souligner que tous les types de *feedback* que l'on vient de présenter peuvent se combiner entre eux pour faire émerger de nouvelles formes mixtes telles que le *feedback direct focalisé*, le *feedback codé non-focalisé*, etc.

Parmi d'autres paramètres pouvant servir à dégager différentes formes de *feedback*, les chercheurs recourent, entre autres, au critère de temps séparant la réponse de l'apprenant et la réaction de l'enseignant. Ils distinguent alors le *feedback immédiat* (apparaissant toute suite après la détection d'une forme erronée par l'enseignant) du *feedback différé* (apparaissant après un délai plus ou moins long) (cf. LEWICKA-MROCZEK, 2009). Le choix entre les deux types de *feedback* reste étroitement soumis aux objectifs des activités en cours, surtout celles orales : les activités focalisées sur le contenu des informations transmises sont généralement suivies d'un *feedback différé* (à moins que les productions des apprenants ne contiennent des erreurs appelées graves), tandis que les activités focalisées sur la forme sont le plus souvent accompagnées d'un *feedback immédiat*.

Le *feedback*, qu'il soit correctif ou non, peut être aussi divisé selon le public auquel il est adressé (ou le(s) destinataire(s)) ou selon le(s) destinateur(s). Dans le premier cas, le *feedback* de l'enseignant peut être adressé soit à un seul apprenant (le *feedback individuel*), soit à un groupe d'apprenants (le *feedback collectif*). Dans le second cas, les possibilités sont plus nombreuses : l'apprenant peut recevoir un *feedback* de son enseignant, d'un autre apprenant, d'un groupe ou bien il peut se corriger, si c'est le cas, lui-même sans intervention d'une autre personne. Ainsi parle-t-on du *feedback extrinsèque* et du *feedback intrinsèque* (cf. PROVENCHER, 1985). Comme pour la catégorie précédente, c'est l'objectif principal de l'activité langagière proposée qui influence le choix d'un *feedback* adéquat.

Il vaut ajouter que, en ce qui concerne le *feedback individuel* analysé dans un contexte virtuel, certains chercheurs (voir entre autres Sales, 1993 [cité par OLLIVIER, WEISS, 2003]) distinguent deux sous-types de ce genre de *feedback* : le *feedback adapté* (*adapted feedback*) et le *feedback adaptatif* (*adaptatif feedback*). Le premier type de *feedback* est basé sur les données introduites par avance dans le programme et qui ne subissent aucune modification au cours de l'exécution du programme. Il est alors stable : chaque apprenant reçoit toujours,

pour la même réponse, le même *feedback*. Par contre, le *feedback adaptatif* constitue un processus dynamique d'analyse des réponses données par les apprenants. Chaque apprenant reçoit alors un *feedback* individualisé en fonction de ses réponses antérieures. Selon Christian OLLIVIER et Gerda WEISS (2003), la mise en pratique d'un tel *feedback*, certes très avantageux pour l'apprenant, présente un vrai défi didactique et technologique : elle exige, d'une part, « une analyse intensive des réponses possibles avant la création du programme », et, d'autre part, de l'autre, « une programmation qui permette une analyse de réponse complexe pendant que l'apprenant parcourt les unités ». La seconde contrainte peut être tout de même atténuée, voire écartée, grâce au recours à des outils permettant aux concepteurs des activités interactives de les modifier à tout moment où cela devient nécessaire, tels que, par exemple, ceux inclus dans les plateformes d'apprentissage (cf. le sous-chapitre 3.6.3).

Outre les paramètres déjà évoqués, les chercheurs s'intéressent aussi au degré de complexité du *feedback* apporté par les enseignants aux apprenants. Ainsi distinguent-ils cinq niveaux de complexité du *feedback*, qu'il soit pratiqué en présentiel ou par l'intermédiaire de l'ordinateur :

- 1) aucun *feedback* (*no feedback*) apparaît dans les cas où l'apprenant est supposé répondre à une question donnée mais il n'obtient aucune information en retour sur la qualité de sa réponse ;
- 2) simple vérification de la réponse donnée (*simple verification feedback* ou *knowledge of results*) : l'apprenant est informé si sa réponse est correcte ou incorrecte ;
- 3) indication de la réponse correcte (*correct response knowledge* ou *knowledge of correct response*) : dans ce cas-là, l'apprenant est informé comment la bonne réponse devrait être ;
- 4) *feedback* élaboré (*elaborated feedback*) a pour fonction soit de fournir à l'apprenant des informations expliquant pourquoi la réponse donnée est correcte ou incorrecte, soit, principalement dans le cas des activités écrites, de lui permettre de revenir à certaines parties de l'exercice afin de pouvoir trouver des informations servant à corriger sa réponse ;
- 5) information d'un nouvel essai (*try-again feedback*) : on informe l'apprenant, dans le cas d'une réponse incorrecte, qu'il a à sa disposition un ou plusieurs essais supplémentaires pour pouvoir corriger sa réponse (cf. MORY, 2004).

Dans la plupart des cas, les types de *feedback* que l'on vient de signaler ne s'excluent pas et le *feedback* peut apparaître sous différentes formes combinées, ce qui arrive d'ailleurs assez souvent en réalité didactique. Leur sélection et l'analyse de leur utilité didactique seront bien sûr toujours déterminées par les caractéristiques inhérentes à une situation d'enseignement/apprentissage donnée.

Soulignons encore que, quelle que soit la forme de *feedback* choisie par l'enseignant, son efficacité reste étroitement soumise au niveau d'engagement de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage et dans le processus

de *feedback*. Elle peut être alors directement influencée par le degré d'attention que l'apprenant porte aux informations rétroactives reçues, son attitude envers les informations reçues, ses capacités de traitement et de réutilisation des informations reçues mais aussi sa motivation à apprendre en général, les stratégies d'apprentissage qu'il préfère, etc. En effet, comme le postulent les auteurs du CECRL (2001), « l'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position :

- a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive ;
- b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier ;
- c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace [...] » (2001 : 141).

La tâche de l'enseignant doit donc consister aussi bien à élaborer le *feedback* le mieux adapté à une situation donnée qu'à créer des conditions permettant à l'apprenant de s'engager activement dans le processus de *feedback* et de profiter le mieux des informations reçues. Différentes recherches, surtout celles en didactique générale, sont menées afin d'examiner l'impact des caractéristiques individuelles de l'apprenant sur l'efficacité du processus en question (voir entre autres KULHAVY, STOCK, 1989 ; DEMPSEY, SALES, 1993 ; MORY, 2004 ; HATTIE, TIMPERLEY, 2007). Leur rôle dans le processus de *feedback* est tellement important que, même si leur analyse ne constitue pas ouvertement l'objet des études données, comme c'est le cas des recherches proposées dans le présent travail, une participation active de l'apprenant au processus de *feedback* doit y être toujours prise en considération, quoique d'une manière moins explicite.

2.4.3. Premières tentatives de recherches sur l'efficacité du *feedback électronique*

Les recherches sur le *feedback électronique* examiné dans le contexte de la DLCE constituent un champ d'investigation qui, quoique assez récent, gagne de plus en plus d'intérêt parmi les didacticiens contemporains. Les travaux de ceux-ci prennent deux directions principales : les chercheurs se concentrent soit sur l'examen des caractéristiques du *feedback électronique* et des moyens pouvant améliorer sa qualité, soit sur les analyses de l'efficacité du *feedback électronique* utilisé dans l'enseignement/apprentissage de connaissances/compétences langagières particulières.

Parmi les recherches entrant dans le premier groupe, nous voulons nous référer tout d'abord à celles menées par Nina GARRETT (1987a, 1987b). Les travaux de cet auteur constituent d'ailleurs l'une des premières recherches sur le *feedback électronique* entreprises dans le cadre de la DLCE. En soumettant à l'examen principaux types de systèmes informatiques destinés aux enseignants de langues étrangères, ces systèmes étant à l'époque avant tout de nature fermée, Garrett s'est demandé quels types de *feedback* lesdits outils offraient à leurs utilisateurs potentiels. Les analyses entreprises lui ont permis de distinguer quatre types de *feedback* présents dans les systèmes examinés :

- 1) dans le premier cas, il s'agissait d'une seule démonstration par un système donné de la réponse correcte préalablement programmée ;
- 2) dans le deuxième cas, il s'agissait de la capacité d'un système donné de comparer la réponse fournie par l'apprenant avec les informations auparavant stockées dans sa mémoire et d'indiquer la ou les localisation(s) d'erreurs éventuelles, ces dernières étant traitées comme le manque de correspondance entre les informations reçues et celles emmagasinées dans le programme ;
- 3) dans le troisième cas, on avait affaire aux systèmes rendant possible la programmation d'un *feedback* mieux adapté aux réponses fournies par l'apprenant car basé sur une anticipation d'erreurs éventuelles par un enseignant-concepteur ; les *feedbacks* correspondant à de tels inventaires étaient ensuite introduits dans un programme donné qui les affichait chaque fois que les erreurs détectées dans les réponses des apprenants pouvaient être associées à celles prédéfinies par l'enseignant-concepteur ;
- 4) le quatrième type de *feedback* était caractéristique pour les systèmes dits « intelligents » (tels que micromondes, logiciels de simulation, etc.) qui, basés sur des conceptions et des solutions technologiques plus avancées, offraient un *feedback* beaucoup plus riche et élaboré parce qu'ils étaient capables d'effectuer une analyse linguistique des performances de l'apprenant (cf. GARRETT, 1987b ; HEFT, SCHULZE, 2007).

Certains chercheurs, dont les travaux s'inscrivent dans la direction des recherches analysée, s'intéressent aux aspects plus particuliers du processus d'élaboration d'un *feedback électronique* et pouvant directement décider de la qualité de celui-ci.

Melissa HOLLAND et Jonathan KAPLAN (1995), par exemple, s'interrogent sur les influences de la complexité des informations que les apprenants reçoivent en retour de la part d'un système informatique donné sur le niveau de leurs performances. Sur la base de leurs observations, ils arrivent à la conclusion que, dans le cas des productions contenant plusieurs mauvaises réponses, les résultats des apprenants sont statistiquement meilleurs quand ceux-ci sont confrontés aux commentaires, affichés par le système, visant la correction d'une seule erreur à fois. Comme le nombre d'erreurs commises et, ce qui s'ensuit, de *feedbacks* reçus peut être dans certains cas assez élevé,

ces chercheurs suggèrent également de diviser préalablement les erreurs selon le degré de leur importance. Ainsi les *feedbacks* devraient-ils suivre automatiquement les erreurs primaires apparaissant dans les réponses fournies par les apprenants et ne devraient-ils accompagner les erreurs jugées secondaires qu'à la demande des apprenants.

Elisabeth van der Linden (1993, citée par HEIFT, SCHULZE, 2007), quant à elle, prend en considération dans ses recherches un autre aspect du *feedback* électronique, celui de la longueur des commentaires programmés. En analysant les comportements des apprenants ayant reçu différents types de *feedback* sous l'angle signalé, elle constate que les *feedbacks* longs, dépassant généralement trois lignes, sont ignorés par les apprenants et, donc, le degré de leur efficacité se révèle faible. Les résultats des recherches menées permettent à l'auteur de formuler trois recommandations concernant l'élaboration d'un *feedback électronique*. Selon elle, le *feedback* sera d'autant plus efficace :

- a) s'il correspond à la réponse fournie par l'apprenant et, donc, s'il lui est utile ;
- b) s'il vise une seule forme erronée à la fois ;
- c) si les explications qu'il transmet sont relativement courtes et concises (cf. HEIFT, SCHULZE, 2007 : 137).

Si les recherches mentionnées plus haut s'intéressent au rôle des paramètres formels dans l'élaboration d'un *feedback électronique*, les recherches de WIDLA (2007), pour leur part, se concentrent sur la conception de son contenu. L'auteur propose le système de *feedback* qui s'appuie, d'un côté, sur les travaux de l'auteur en trilinguisme et, de l'autre, sur les conceptions psychologiques concernant le fonctionnement cognitif de l'apprenant et, plus particulièrement, les mécanismes régissant le processus de prise de décision (cf. WIDLA, 2007, 2010a, 2010b). Ce dernier, décrit souvent « en termes d'un conflit entre des instances rationnelles et émotionnelles (les préférences inconscientes et les émotions) » (WIDLA, 2010a : 75), pourrait être renforcé par l'enseignant, dans certains types d'activités langagières, grâce au recours aux mécanismes d'approximations automatiques, procédés souvent sous-estimés pendant le travail en classe de langue. Selon WIDLA, la connaissance, d'une part, des principales sources de difficultés rencontrées par les apprenants et, de l'autre, des associations typiques effectuées par ces derniers dans l'élaboration d'une réponse au problème posé, peut permettre à l'enseignant de « sélectionner un répertoire de solutions facilitant la tâche », ce qui, à son tour, pourrait aider l'apprenant à « atteindre à la fois un niveau suffisant d'exactitude et bas d'effort » (2010a : 75). En ce sens, le *feedback* ainsi préparé par l'enseignant pourrait contribuer à une plus grande efficacité du rendement des apprenants. D'après WIDLA (2010a), un bon matériel didactique devrait effectivement « assurer à l'apprenant :

- a) une bonne réception du signal,
- b) son interprétation renforcée par une forte sensation de satisfaction (plaisir),
- c) et le confort de prendre son temps » (2010a : 76).

Certes, une telle démarche « ne permettrait pas toujours une prédominance d'une stratégie rationnelle sur des automatismes commodes », mais elle constituerait « un remède ponctuel poussant vers l'approche autonomisante » (2010a : 76). En plus, pour élaborer un matériel didactique, l'enseignant a à sa disposition plusieurs types d'instruments parmi lesquels les solutions informatiques constituent un des choix possibles. Le recours à celles-ci peut être d'autant plus profitable pour l'enseignant-concepteur que, grâce à la programmation de différentes étapes sous-tendant la mise en œuvre des activités langagières interactives, il gagnera la possibilité de découvrir « la complexité des opérations mentales des apprenants des langues » (2010a : 77).

En conformité avec les principes théoriques et méthodologiques esquissés plus haut, WIDŁA (2007) élabore un didacticiel voué à supporter l'apprentissage du français langue étrangère par les apprenants polonais ayant acquis l'anglais comme première langue étrangère. Ledit support, disponible hors et en ligne, comporte plusieurs dizaines d'exercices linguistiques conçus principalement en vue d'aider les apprenants débutant en apprentissage du français à éliminer le transfert négatif du polonais et de l'anglais vers le système français. Pour augmenter l'efficacité des activités proposées, ces dernières sont accompagnées d'un *feedback* basé sur les mécanismes d'approximations automatiques. Ainsi, pour la phrase *Au petit déjeuner, je prends du pain avec de la confiture et je bois du chocolat*, le système de correction proposé prend-il forme, dans le cas d'une mauvaise réponse, du schéma représenté sur la figure 4.

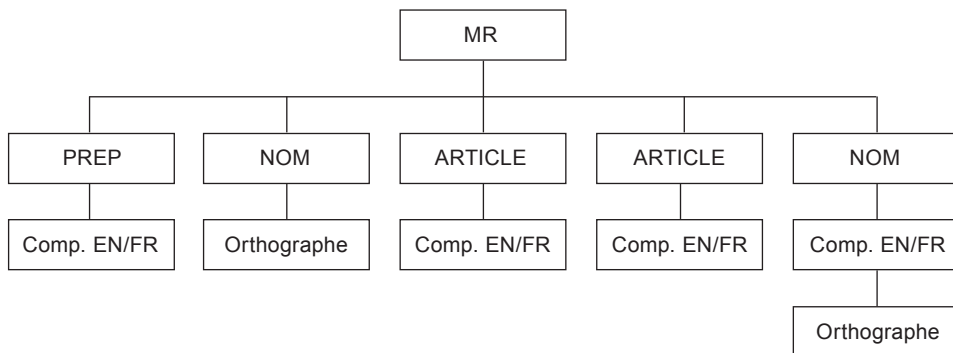


Fig. 4. Exemple de schéma de correction basé sur les mécanismes d'approximations automatiques proposé par Widła (source : WIDŁA, 2007 : 131)

Un tel schéma, modifiable selon le cas et les besoins particuliers d'un enseignant-concepteur potentiel, peut servir de référence pour la conception de différents types d'exercices interactifs, d'un côté, permettant de pratiquer ou d'évaluer des connaissances ponctuelles en langue étrangère, de l'autre, constituant un des moyens pour diminuer les influences négatives des connaissances antérieurement maîtrisées dans d'autres systèmes linguistiques sur le système en voie d'acquisition.

D'autres chercheurs s'interrogent sur l'efficacité du *feedback électronique* mis en relation avec les performances des apprenants dans différents types d'activités langagières, ces dernières étant comprises dans un sens large du terme. Ce groupe de recherches prend alors des directions diversifiées et il vise aussi bien l'apprentissage des connaissances ponctuelles (voir, entre autres, NAGATA, 1993, 1997 ; HEIFT, 2004) que l'apprentissage des compétences communicatives particulières, principalement écrites, *via* un support électronique. Ce second type de recherches, développé grâce à l'émergence des environnements informatiques assurant une communication et une collaboration authentiques à leurs utilisateurs potentiels, gagne beaucoup d'intérêt parmi les chercheurs contemporains. Dans ce champ d'étude s'inscrivent, entre autres, les recherches de Jacques CRINON *et al.* (2007), CRINON, Brigitte MARIN (2010), Françoise DE-MAIZIÈRE (2007), Piet DESMET (2006, 2007, 2010), Anne-Laure FOUCHER, Maguy POTHIER (2007), FOUCHER *et al.* (2010), Jeannine GERBAULT (2007, 2010), Denis LEGROS *et al.* (2007), François MANGENOT, Katerina ZOUROU (2007), Annick RIVENS MOMPEAN (2007, 2010) ou Serge VERLINDE (2010), pour ne citer que quelques travaux les plus récents.

Ce bref panorama des recherches soulevant la problématique de l'efficacité du *feedback électronique* ne dévoile que les principales voies d'analyse possibles de ce processus dans le contexte de la DLCE contemporaine. Les analyses et les recherches empiriques entreprises dans le cadre de notre travail ont un modeste objectif d'enrichir le champ d'étude examiné.

3. Apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication

Pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas [...] de parcourir des hyperespaces, de naviguer dans des cédéroms multimédia, de dialoguer avec un programme intelligent. Encore faut-il que l'ensemble de ces opérations soit piloté par un sujet en quête d'informations afin de réaliser un but d'apprentissage [concret].

Belisle, 1998, cité par MANGENOT, 1998 : 133

3.1. Quelques précisions terminologiques

Un progrès systématique qui se produit depuis quelques décennies en sciences de l'information et de la communication ne reste pas sans influence sur les techniques d'enseignement/apprentissage. Les (nouvelles) technologies de l'information et de la communication ((N)TIC) occupent déjà une place importante dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, on comprend par les TICE (l'acronyme communément utilisé pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) l'ensemble d'outils et de produits informatiques et multimédias qui « peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement partiellement ou complètement à distance ou plus simplement dans un cours en salle de cours » (TRIEPKE, 2009 : 4). Ce qui distingue ces nouveaux outils par rapport aux technologies antérieures, c'est la numérisation des données de types variés (textuelles, sonores, visuelles (images fixes ou animées) ou bien audiovisuelles) ainsi que le stockage et la possibilité d'exploiter de ces dernières sur divers supports informatiques (voir entre autres HIRSCHSPRUNG, 2005 ; MANGENOT, LOUVEAU, 2006). Ils englobent alors toute sorte d'outil ou tout moyen de communication fondés sur la technologie numérique : ordinateurs, réseaux électroniques, CD ou DVD-Rom, Internet, visioconférence, logiciels ou didacticiels spécialisés, etc.

L'évolution des technologies de l'information et de la communication est visible non seulement au niveau de l'offre et de la qualité de ces dernières de plus en plus améliorée, mais aussi au niveau de la terminologie employée pour les qualifier. Dans le cadre de la DLCE, Françoise DEMAIZIÈRE et Colette DUBUISSON (1992) dressent la liste de plus de quinze termes propres au domaine concerné et, vu la date de parution de l'ouvrage, leur nombre s'est dès lors considérablement multiplié. L'acronyme TICE peut alors recevoir, d'un chercheur à l'autre, différentes appellations, certes pouvant mettre l'accent sur des aspects distincts du domaine concerné, mais ayant tous en commun le même point de référence : telle ou telle autre utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le contexte éducatif. Parmi les termes rencontrés en littérature, on peut énumérer ceux de *supports multimédias* ou *multimédia* tout court (HIRSCHSPRUNG, 2005 ; MANGENOT, LOUVEAU, 2006), (*nouvelles*) *technologies éducatives* (DEMAIZIÈRE, DUBUISSON, 1992), *Systèmes d'Information et de Communication* (SIC) (CHANIER, 2000) ou ALSIC (*Apprentissage des Langues et les Systèmes d'Information et de Communication*), *environnements d'apprentissage multimédia* (DEPOVER *et al.*, 1998), *dispositifs d'apprentissage* (POTHIER, 2003) ou encore *systèmes d'apprentissage multimédia interactifs* (SAMI) (HARVEY, 1998) pour ne citer que quelques notions les plus populaires.

Outre les termes considérés déjà comme génériques, à savoir TICE et (*nouvelles*) *technologies éducatives*, nous avons choisi de recourir alternativement aux termes *supports multimédias* et *multimédia* pour désigner l'ensemble des solutions informatiques intégrées dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La seule raison de ce choix réside dans le fait que le terme multimédia (employé comme substantif mais aussi comme adjectif) « s'est imposé [à l'époque actuelle] comme un hyperonyme de cédérom, Internet, voire hypertexte et hypermédia » (CUQ, 2003 : 172), et, en tant que tel, il peut se facilement rapporter aux différents contextes d'analyses que nous aborderons dans le travail. De plus, notre objectif est de nous concentrer sur des outils servant à aider l'enseignant dans la conception et la diversification de ses démarches didactiques, principalement celles liées à l'organisation des pratiques évaluatives. Parler alors dans ce contexte par exemple des dispositifs ou des environnements d'apprentissage, tels définis par les chercheurs précédemment cités, paraît à nos yeux un emploi abusif. Tout de même, on recourra aux termes mentionnés chaque fois qu'on se référera à leur contexte d'usage habituel.

3.2. Classements généraux des TICE et leurs rôles dans le processus didactique

Les nouvelles technologies éducatives, vu leur diversité, peuvent être envisagées sous des angles bien variés. Leur analyse peut prendre en compte des critères tels que le public (spécialistes/non spécialistes, apprenants/enseignants, etc.) ou le domaine (langues/art/sciences, etc.) visés, la technologie utilisée (Internet, CD-Rom, DVD-Rom, réseaux informatiques, etc.), la théorie d'enseignement/apprentissage sous-jacente à leur conception, la fonction qu'elles sont censées assumer dans le processus d'enseignement/apprentissage et beaucoup d'autres. Vu les limites de notre travail, nous ne voulons nous référer qu'à quelques classifications les plus pertinentes pour les objectifs de nos recherches.

D'une manière générale, on peut classer les TICE en outils spécialement conçus à des fins éducatives et ceux qui ne sont pas préparés afin de réaliser des objectifs pédagogiques (que l'on appelle « grand public ») mais qui peuvent être intégrés dans le processus didactique. Alex MUCCHIELLI (1987), entre autres, range dans la première catégorie des didacticiels, des tutoriels, des logiciels de simulation ou des jeux éducatifs, en réservant pour la seconde catégorie des outils tels que des logiciels professionnels, des systèmes-auteurs, des logiciels d'aide à la traduction ou différents jeux sans une vocation éducative explicite.

Nous pouvons trouver une classification plus affinée chez Pascal Marquet (1998, reprise dans MARQUET, 2004) qui regroupe les produits multimédias selon la fonction qu'ils peuvent jouer dans un processus d'enseignement/apprentissage donné. Ainsi obtient-on quatre grands groupes de TICE :

- a) les logiciels-outils (contenant des produits destinés à l'origine à « grand public »),
- b) les instruments pédagogiques (englobant toute sorte d'outil à vocation éducative ou pouvant être adapté à une situation d'enseignement/apprentissage),
- c) les manuels électroniques,
- d) et, finalement, différents types de simulateurs.

En prenant en considération la technologie utilisée et plus particulièrement les possibilités qu'offre l'intégration de l'Internet dans le processus didactique, certains auteurs divisent plus récemment les technologies éducatives en celles de la première génération (appelées également l'Internet 1.0 ou le Web 1.0) et celles de la deuxième génération (nommées communément le Web 2.0). Les différences entre ces deux types de technologies résident principalement dans les solutions technologiques proposées et, de par là, dans les possibilités de leur exploitation. Comme le remarquent Christian OLLIVIER et Laurent PUREN (2011), l'une des différences les plus significatives entre le Web 1.0 et le Web 2.0 consiste en le passage du mode « unidirectionnel » au mode « multidirectionnel » d'échanges possibles entre leurs utilisateurs. Si le premier type

d'outils ne permet que l'émergence des échanges verticaux (de l'auteur des informations ou des matériaux publiés à leurs bénéficiaires potentiels n'ayant aucune possibilité d'y réagir immédiatement), les outils du second type ouvrent la voie à des « interactions horizontales entre [leurs utilisateurs] ayant tous la possibilité de publier et de réagir [instantanément] aux contributions des autres » (OLLIVIER, Puren, 2011 : 13). Ils créent ainsi un véritable espace de communication et de travail collaboratif. Les exemples les plus emblématiques des technologies éducatives intégrant des solutions technologiques attribuables au Web 2.0 constituent les plateformes d'apprentissage (cf. le sous-chapitre 3.6.2.2). Parmi les supports multimédias basés sur les solutions technologiques appartenant à l'Internet 1.0, on peut énumérer, entre autres, différents types de logiciels destinés à créer des ressources interactives, tels que des systèmes-auteurs à vocation éducative (cf. le sous-chapitre 3.6.2.1). Qu'il s'agisse de la première ou de la seconde catégorie d'outils distinguées, elles sont toutes les deux fréquemment utilisées dans le processus didactique.

Erica DE VRIES (2001), pour sa part, propose une typologie originale des produits spécialement conçus à des fins éducatives en les répertoriant selon la fonction pédagogique visée. Quoique l'auteur s'intéresse avant tout aux logiciels d'apprentissage, on peut étendre le classement proposé sur d'autres types d'outils informatiques et multimédias intégrés dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour discerner les catégories des fonctions pédagogiques, DE VRIES prend en considération trois aspects principaux : la nature de la tâche assignée à l'apprenant, le point de vue théorique sous-jacent à la conception d'un produit donné ainsi que la façon dont les connaissances humaines y sont traitées. Elle dresse en conséquence la liste de huit fonctions pédagogiques répondant globalement aux types d'outils informatiques et multimédias intégrés dans le processus d'enseignement/apprentissage qui sont les suivantes :

- 1) présenter l'information (fonction assumée par différents types de tutoriels ou d'autres supports permettant la présentation des informations) ;
- 2) dispenser des exercices (fonction assignée avant tout à différentes sortes d'exerciseurs ou systèmes-auteurs plus élaborés) ;
- 3) véritablement enseigner (fonction reconnue pour les produits appelés tuteurs intelligents et présumés remplir les rôles ordinairement effectués par les enseignants) ;
- 4) captiver l'attention et la motivation de l'élève (fonction attribuée à toute sorte de jeux éducatifs) ;
- 5) fournir un espace d'exploration (fonction reconnue pour l'ensemble d'outils, éducatifs et ceux « grand public », permettant l'exploration des informations de différente nature, par exemple des encyclopédies interactives, des sites éducatifs spécialisés, etc.) ;
- 6) fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles (fonction assumée par les logiciels de simulation) ;

- 7) fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits (fonction reconnue pour les logiciels spécialisés, appelés micromondes ou systèmes experts, permettant à l'apprenant d'agir directement sur le programme et construire ainsi lui-même ses connaissances sur un domaine donné ; l'exemple le plus connu de ce genre de logiciels est le LOGO, représentant un des langages de programmation) ;
- 8) fournir un espace d'échange entre élèves (fonction attribuée aux outils, ou plus précisément aux réseaux ou systèmes informatiques tels que les plateformes d'apprentissage, servant de moyen de communication et de collaboration entre leurs utilisateurs).

Cette dernière classification, revendiquant la nature des fonctions pédagogiques des supports multimédias mis à la disposition du milieu éducatif, constitue un certain prolongement de la classification déjà classique des rôles de l'ordinateur proposée par Robert Preston TAYLOR (1980). Quelque ancienne qu'elle soit, cette classification mérite d'être rappelée car elle est souvent reprise par les chercheurs contemporains (voir entre autres JASKULA, 1995 ; LEVY, 1997 ; LEGROS, CRINON, 2002) et constitue un point de départ dans la plupart des discussions sur les rôles possibles que les technologies éducatives peuvent jouer dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une discipline choisie. Pour la rendre plus complète, nous voulons discuter ladite classification en la mettant en relation avec les principales conceptions psychologiques du processus d'apprentissage et les influences directes qu'elles ont exercées sur l'évolution des TICE dans les milieux éducatifs.

Pour TAYLOR (1980), l'ordinateur (compris ici dans un sens large du terme), mis en place dans une situation pédagogique donnée, peut jouer trois rôles essentiels :

- 1) le rôle de tuteur ou d'ordinateur enseignant (*tutor*) ;
- 2) le rôle d'outil (*tool*) ;
- 3) et, finalement, le rôle d'ordinateur enseigné (*tutee*).

Le rôle de tuteur équivaut à une situation supposant un remplacement total de l'enseignant par l'ordinateur : c'est ce dernier qui est censé contrôler complètement l'activité de l'apprenant et gérer la progression dans son processus d'apprentissage. Ce rôle de l'ordinateur était particulièrement cher pour les tenants de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), s'inscrivant et prolongeant en quelque sorte les idées de l'enseignement programmé. En effet, les premières applications pédagogiques de l'ordinateur s'inspiraient en grande partie des conceptions béhavioristes de l'apprentissage et avant tout celles développées par Burrhus Frederic Skinner (1957) dans sa théorie du « conditionnement opérant » (ou « instrumental »).

En faisant un bref parcours des idées skinnériennes, nous voulons rappeler que c'était le concept de renforcement, appelé par l'auteur « agent de renforcement », qui a joué un rôle capital dans sa théorie : il était censé augmenter la

probabilité que le comportement désiré se répéterait. De plus, Skinner accordait une place prépondérante à l'activité de l'apprenant, cette dernière étant comprise par l'auteur comme « une activité étroitement contrôlée par un dispositif pédagogique qui a été étudié afin de guider l'apprenant » (DEPOVER *et al.*, 2007 : 18). Généralement, il s'agissait de concevoir des séquences pédagogiques parfaitement organisées et adaptées aux contextes d'apprentissage donnés afin d'amener l'apprenant à acquérir certaines compétences, celles-ci étant rigoureusement définies au moment de la conception d'une séquence d'apprentissage donnée. De tels principes ont permis à Skinner d'élaborer une technique pédagogique systématisée et censée pouvoir être adaptée à n'importe quelle matière d'enseignement/apprentissage — à savoir, celle de l'enseignement programmé. Sur la base de celui-ci, Skinner a mis au point « des machines à enseigner » dont le fonctionnement pourrait se résumer ainsi : elles devraient permettre de structurer une matière choisie à enseigner de telle manière qu'elle « provoque chez l'élève l'activité propre à la lui faire assimiler » (ANNOOT, 1995 : 21). L'objectif en était très simple : « mettre l'apprenant, qui est constamment actif, en état de fournir des bonnes réponses » (1995 : 21). Comme Skinner postulait que « chez l'homme, le fait d'être informé de la pertinence de l'activité produite jouait un rôle d'agent de renforcement » (DEPOVER *et al.*, 2007 : 19), les machines skinnériennes étaient conçues de manière à donner à l'apprenant la possibilité de s'assurer de la qualité des réponses auparavant formulées, tout de même uniquement en termes de renforcements positif ou négatif. Ce qui était également caractéristique pour les machines skinnériennes, c'est que l'élève était impérativement obligé de passer toutes les unités d'apprentissage préconçues afin de pouvoir progresser dans un programme donné — il n'avait aucune influence sur le choix des unités à apprendre ni la possibilité d'omettre celles qu'il jugeait, pour telle ou telle autre raison, peu intéressantes, voire inutiles (cf. OLÉRON, 1964). C'est pourquoi, les programmes s'inspirant de telles solutions conceptuelles étaient appelés linéaires.

Les premières applications pédagogiques de l'ordinateur ont également connu une influence considérable des idées d'un autre représentant du courant psychologique annoncé, à savoir de Norman Allison Crowder (1962). Ce dernier postulait pourtant une conception de l'enseignement programmé un peu plus raffinée. Il a proposé d'y inclure un élément très important, celui rendant possible l'individualisation du parcours d'apprentissage en fonction des réponses fournies par l'apprenant. En effet, dans les programmes basés sur les idées crowderiennes « à chaque question [de l'activité proposée] correspond un groupe de réponses possibles, l'une juste, les autres fausses. Le choix d'une de ces réponses induit un cheminement particulier parmi un réseau de trajets possibles et conduit à l'item suivant, soit directement si la réponse est juste, soit, en cas d'erreur, indirectement, en suivant une boucle qui permet de préciser ou de rectifier une ou plusieurs notions » (ANNOOT, 1995 : 21). Dans ce type de

programmes, le parcours d'apprentissage n'a donc plus un caractère linéaire, mais plus personnalisé : dans chaque cas, il dépend de la valeur des réponses données par l'apprenant. Comme « c'est la réponse de l'élève qui détermine l'élément qui va lui être présenté aussitôt après », les programmes basés sur les conceptions crowderiennes sont appelés programmes à embranchements ou à programmation intrinsèque (OLÉRON, 1964 : 4). En proposant des modèles de réponses plus élaborées, ils sont devenus des outils plus puissants et plus prometteurs que les logiciels conçus à la base du modèle d'enseignement skin-nérien (cf. ANNOOT, 1995).

Somme toute, les conceptions de l'enseignement programmé esquissées plus haut ont toutes les deux contribué à l'élaboration des premiers systèmes-auteurs qui, par la suite, ont donné naissance à différents types d'exerciceurs et de tutoriels. Il s'agit de toute une gamme de logiciels de répétition et d'entraînement ou de tutoriels « prêts à l'emploi », visant, pour une matière choisie, la pratique ou l'appropriation d'habiletés ou de connaissances ponctuelles et évaluant eux-mêmes les résultats du travail de l'apprenant. Pour répondre à ces objectifs, lesdits outils étaient dotés de « commentaires de réponses » destinés à « fonctionner soit comme un guidage vers une “bonne réponse” (ou une explication, parfois un “renforcement” d'une réponse correcte donnée), soit comme une simple évaluation de la performance » (DEMAIZIÈRE, 2007 : 7).

Si le rôle de tuteur caractéristique pour les premiers usages des outils informatiques dans le contexte éducatif est explicitement lié aux conceptions behavioristes de l'apprentissage, les deux autres rôles assignés à l'ordinateur par Taylor (1980) trouvent leurs origines dans les théories cognitivistes et constructivistes du processus d'enseignement/apprentissage.

L'ordinateur-outil est perçu comme une machine qui ne véhicule pas en elle-même d'objectifs pédagogiques prédéfinis. Comme le remarque DEMAZIÈRE (2007 : 8), il « ne cherche pas à enseigner mais à se proposer comme un outil dans l'accomplissement de tâches ». Il peut servir d'aide, tantôt à l'enseignant, tantôt à l'apprenant, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'un domaine particulier. Cette aide peut concerner des aspects bien variés, tels que la communication, la recherche d'information, la création de documents électroniques, etc. Ledit rôle est actuellement assumé par différents types de logiciels dont l'emploi et/ou le contenu dépend étroitement des besoins et des choix individuels de leurs utilisateurs. Ils englobent aussi bien des outils non conçus à des fins pédagogiques (logiciels de traitement de texte, éditeurs de pages Web, outils Internet, etc.) que ceux explicitement dédiés à l'éducation (tels que les systèmes informatiques, de nature ouverte ou bien fermée, permettant de générer différentes sortes d'activités ou de créer des séquences d'apprentissage plus ou moins longues). Ce type d'applications pédagogiques de l'ordinateur connaît actuellement son essor grâce à la mise à la disposition du milieu éducatif différentes sortes de plateformes d'apprentissage constituant un espace de

communication et de collaboration entre leurs utilisateurs potentiels et, donc, destinées à supporter le processus d'enseignement/apprentissage. Nous nous pencherons sur une analyse plus profonde des possibilités offertes par une telle utilisation d'outils informatiques dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les sous-chapitres suivants.

Finalement, le dernier rôle de l'ordinateur de la classification discutée, celui d'ordinateur enseigné, est caractéristique pour une situation où c'est l'apprenant qui dirige, pour ainsi dire, l'activité du système informatique. Comme dans le premier cas, la présence de l'enseignant est, en principe, totalement exclue du processus d'apprentissage mais pour des raisons bien différentes : en partant de l'idée qu'« on ne peut pas enseigner ce qu'on ne comprend pas » (ANDERSON, 1988 : 16), on met à la disposition des apprenants des environnements informatiques (micromondes, systèmes experts, ou plus récemment logiciels de simulation) qu'ils découvrent petit à petit en observant les résultats des instructions données à être exécutées par le programme en question. Les principes d'élaboration des outils de ce type sont directement liés aux travaux des cognitivistes sur le fonctionnement cognitif de l'homme et, principalement, aux recherches menées dans le domaine de la représentation des connaissances. En effet, l'un des concepts-clés des théories cognitives constitue la notion de représentation. Elle devient fondamentale pour le modèle des connaissances humaines s'inscrivant dans ce paradigme. Selon les cognitivistes, les connaissances humaines résultent du processus de restructuration personnelle d'une réalité externe qui se présente à l'individu. Ces représentations ont pour la base des symboles abstraits qui constituent une projection dans l'esprit humain de la structure du monde externe (cf. LEGROS *et al.*, 2002). Pour expliquer la façon dont l'individu traite des informations présentes dans son environnement, les cognitivistes se sont nécessairement intéressés au fonctionnement de la mémoire humaine dont les modèles abondent en littérature psychologique (voir entre autres ANDERSON, 1994 ; BADDELEY, 1998 ; BERTRAND, GARNIER, 2005). Parmi eux, on peut citer l'un des modèles les plus connus à cette époque-là, celui proposé par Richard Atkinson et Richard Shiffrin (1968). Sans entrer en détails, nous voulons seulement rappeler que selon ces chercheurs la mémoire humaine est composée de trois entités : les registres sensoriels, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme, toutes les trois étant interreliées et constituant, en somme, un mécanisme permettant l'élaboration et le stockage des représentations de nature variée dans le cerveau humain, et plus précisément, dans la mémoire à long terme (cf. BERTRAND, GARNIER, 2005). Ces différentes représentations emmagasinées dans la mémoire exercent une influence directe aussi bien sur la sélection d'informations au niveau des registres sensoriels « de sorte que ce qu'un individu percevra d'une réalité externe dépendra des représentations dont il dispose déjà » que sur le fonctionnement de la mémoire à court terme (DEPOVER *et al.*, 2007 : 23). Cet intérêt accordé au processus de traitement

de l'information par l'individu a contribué à causer un changement important non seulement dans la conception du processus d'apprentissage même, perçu dès lors comme « le résultat de mécanismes d'élaboration internes propres à chaque individu et basé sur des représentations » (2007 : 23), mais également dans la conception des outils informatiques à vocation éducative. Les tuteurs « classiques » sont remplacés par les tuteurs intelligents basés sur les principes d'une représentation dynamique des connaissances, visibles déjà au niveau de leur structure technique. D'une manière générale, cette dernière comporte trois composantes fondamentales qui sont les suivantes :

- 1) le modèle du domaine,
- 2) le modèle pédagogique,
- 3) le modèle de l'élève (cf. ANNOOT, 1995 : 33).

Comme l'expliquent Christian DEPOVER et ses collaborateurs, « le fait de disposer d'un modèle du domaine permet au logiciel de raisonner sur le domaine de connaissance qui fera l'objet de l'apprentissage et d'éviter ainsi l'écueil des tutoriels classiques qui ne peuvent réagir que dans le cadre strict des situations prévues au moment de leur conception » (2007 : 24). Cette composante contient alors deux types de connaissances : les connaissances statiques (appelées aussi factuelles), englobant le savoir sur la matière à enseigner et les connaissances dynamiques, relatives aux savoir-faire permettant « de conduire des raisonnements à partir des connaissances statiques » (ANNOOT, 1995 : 33). Le modèle pédagogique, pour sa part, représente les connaissances pédagogiques particulières destinées à être employées en fonction du parcours interactif effectué par l'apprenant. Elles fournissent alors « les moyens de définir des progressions dans le processus d'apprentissage, de suivre le cheminement de l'élève et d'analyser ses erreurs » (1995 : 33). Ces différentes stratégies d'enseignement sont complétées par l'enseignant d'informations sur les caractéristiques de l'apprenant ainsi que sur les savoirs et les savoir-faire de celui-ci. L'ensemble de ces connaissances est alors directement emmagasiné dans le modèle de l'élève qui « se construit à partir de la mémorisation des actions que [l'apprenant] a entreprises » tout au long de son travail avec un outil informatique donné (1995 : 34). Comme le remarquent DEPOVER et ses collaborateurs (2007 : 25), un tel modèle de conception de tutoriels est « commun à la plupart des dispositifs issus de l'intelligence artificielle ».

Ayant un caractère assez général, la tripartition des rôles de l'ordinateur que l'on vient de discuter paraît, aux yeux de certains chercheurs, insuffisante et ne rendant pas compte de la totalité d'usages de l'ordinateur ou, dans un sens plus large, des technologies éducatives, dans le processus didactique. Nous allons nous pencher sur ce problème dans le contexte de la DLCE qui sera poursuivi dans le sous-chapitre 3.4.

3.3. Principales caractéristiques des TICE

Avant de passer aux investigations plus approfondies concernant l'utilisation des TICE dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il nous paraît indispensable de compléter la présentation générale des technologies éducatives par la discussion de leurs caractéristiques essentielles. Une telle analyse nous permettra de signaler la particularité de ce type d'outils par rapport aux autres supports didactiques et, ce qui s'ensuit, de nous interroger sur une utilité potentielle de leur intégration dans le processus didactique en général et dans les pratiques évaluatives en particulier.

Comme le souligne Thierry LANCIEU (1998), les TICE, quels que soient leur type et leur rôle dans le milieu éducatif, se caractérisent par quatre traits principaux : l'hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité qui, en somme, décident de la spécificité de ces outils mais également de leur potentiel didactique. Il vaut souligner que ces quatre attributs constituent une base commune aussi bien aux outils dits de la première génération que ceux favorisant l'emploi des technologies attribuables au Web 2.0. Bien sûr, ces derniers, vu les solutions modernes y intégrées, présentent encore d'autres propriétés qui ne sont pas rencontrées dans les supports déjà plus « anciens ». Nous les annoncerons dans le sous-chapitre consacré à l'analyse des plateformes d'apprentissage (cf. le sous-chapitre 3.6.2.2).

Selon LANCIEU (1998), c'est l'hypertextualité qui constitue la caractéristique fondamentale de tout support multimédia. D'une manière générale, le principe d'hypertextualité peut être présenté comme la possibilité d'accéder aux informations stockées sur un support donné de façon non linéaire. Du point de vue technologique, elle renvoie à « la possibilité de créer des liens [...] entre différentes ressources [...] et cela, selon un certain point de vue, un besoin, un objectif, une idée, etc. » (STOCKINGER, 2001 : 70). Sa fonction principale consiste alors à permettre à l'utilisateur de choisir librement non seulement à quels types d'informations il recourra mais, ce qui est le plus important, dans quel ordre et jusqu'à quel point il les abordera. En effet, l'hypertexte, notion-clé du concept d'hypertextualité, peut être défini, en des termes plus précis, comme « un dispositif informatisé permettant l'interconnexion de documents de divers types, ceci non sur la base d'un modèle hiérarchique ou relationnel, mais par des mécanismes associatifs sous contrôle de l'utilisateur » (BRUILLARD, 1997 : 198). Dans le processus d'apprentissage, les documents hypertextuels peuvent servir à des fins bien variées. Généralement, les chercheurs distinguent trois grands types d'usage des hypertextes en éducation, chacun d'eux répondant aux différents objectifs pédagogiques :

- 1) extraction d'information à partir des bases d'informations données (équivalent à la recherche documentaire),

- 2) organisation d'informations existantes pour mieux les valoriser,
- 3) et, enfin, construction d'informations ou de structures de connaissances nouvelles (cf. NANARD, 1995).

Certes, on peut s'interroger si et dans quelle mesure l'accès non linéaire aux différents types d'informations peut faciliter la lecture des documents présentés et, dans une perspective plus large, leur compréhension (voir entre autres BACCINO, 2004), néanmoins, la possibilité de recourir aux documents hypertextuels peut, en elle-même, jouer un rôle important dans le processus didactique à condition que leur utilisation s'accompagne de la démarche pédagogique bien précise (voir entre autres CHANIER, 2000).

Si la notion d'hypertextualité fait appel à la structure d'informations stockées sur un support multimédia donné, la multicanalité (ou la multimodalité) renvoie, quant à elle, aux façons mêmes de les présenter aux utilisateurs. La possibilité de regrouper sur un même support des données de nature variée (textes, sons, images, animations, ou bien vidéos) permet d'activer différents canaux de communication et, par cela, de multiplier et de diversifier des modes d'accès à la même information. Cet avantage des supports multimédias est, selon Nathalie HIRSCHSPRUNG (2005), particulièrement important pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère car, grâce à la présentation multisensorielle, l'apprenant peut traiter des informations choisies en recourant au canal de communication qui lui convient le mieux dans une situation donnée. En plus, l'intégration des canaux auditif et visuel, privilégiés dans la plupart des supports multimédias, concourt, selon certains chercheurs, à une meilleure compréhension et mémorisation des informations présentées, ce qui peut, en conséquence, rendre l'apprentissage plus efficace (cf. DEPOVER, GIARDINA, MARTON, 1998 ; HARVEY, 1999). Il faut pourtant que la multicanalité ne se limite pas à ces deux modes, liés plutôt à la réception des informations, et que ceux-ci soient complétés par le mode tactile, permettant à l'apprenant de réagir sur le contenu présenté (cf. HIRSCHSPRUNG, 2005). Cette remarque soulève la question de l'interactivité qui sera discutée dans le sous-chapitre suivant.

La troisième potentialité des supports multimédias est étroitement liée à celles déjà mentionnées. La multiréférentialité, dont il est question dans ce paragraphe, a pour fonction d'offrir à l'utilisateur la possibilité de se référer à de nombreuses et diverses ressources liées, d'une manière ou d'une autre, à un document de base. Elle consiste, en effet, en une mise en relation de documents de nature variée selon les critères choisis. À ce propos, LANCEN (1998) parle de quatre grands types de multiréférentialité. Le premier d'entre eux, à savoir la multiréférentialité intra- ou intertextuelle, rend possible la mise en rapport d'un document de base avec ses sources, ses différentes versions, des associations thématiques, etc. Dans le deuxième cas, il s'agit de la multiréférentialité contextuelle consistant en une mise en relation d'un document ou d'un élément choisis avec toute sorte de ressources pouvant contribuer à mieux

les comprendre ou les analyser. Le troisième type de multiréférentialité que distingue Lancien, c'est la multiréférentialité associative. L'auteur la présente comme la possibilité de réunir sur un même support des ressources de nature variée et d'en préparer des parcours associatifs sur un sujet donné. Le dernier type de multiréférentialité permet de rompre avec une appréhension stéréotypique ou schématique d'un sujet choisi : il concerne le dépassement du cadre (thématique, contextuel, sémantique ou tout autre) d'un sujet donné. Lancien l'appelle la multiréférentialité créative (1998 : 28).

Finalement, c'est le concept d'interactivité qui clôt ce discernement d'attributs des supports multimédias. Vu les objectifs de notre travail et un rapport étroit entre l'interactivité et le *feedback électronique*, nous trouvons indispensable d'analyser cet attribut d'une manière plus approfondie.

3.3.1. Notion d'interactivité

Le concept d'interactivité, mis en relation avec les médias électroniques, se rapporte généralement au « dialogue » spécifique entretenu entre l'utilisateur et le programme informatique qu'il est en cours d'exploiter. En des termes plus précis, on peut définir l'interactivité comme « un dispositif structurel, conceptuel et technique qui permet à un utilisateur humain de trier, d'accéder, de lire, voire de manipuler partie ou totalité des informations disponibles par l'intermédiaire d'un réseau ou stockées sur un support [...] numérique » (LAMIZET, SILEM, 1997 : 312—313). On a affaire alors à une relation réciproque particulière entre deux types de systèmes : l'un étant un être humain, l'autre un système informatique (cf. PAQUELIN, 2002). Néanmoins, comme le postulent la plupart des chercheurs, il est de prime importance de faire une nette distinction entre « l'interactivité » et « l'interaction », termes souvent confondus dans le domaine des technologies éducatives (voir entre autre SPRINGER, 1999). Quoique toutes les deux notions incorporent le concept de « réciprocité » et celui d'« action », elles appartiennent à deux réalités bien différentes : l'interaction ne devant être employée que « dans une session de formation classique, par exemple, pour traiter des échanges entre formateur et apprenants », tandis que l'interactivité devant être réservée pour les situations « où, outre un ou plusieurs individus, un dispositif informatique au sens large est impliqué » (DEMAIZIÈRE, DUBUISSON, 1992 : 27). En conséquence, l'interaction concerne plutôt des relations interhumaines, alors que l'interactivité appartient toujours à l'ordre technique (cf. LINARD, 1996), et ceci indépendamment de la nature de relation à laquelle elle s'applique : qu'elle soit de type homme-machine, machine-homme ou bien homme-homme par l'intermédiaire d'un support informatique. Cette distinction

ne fait pas tout de même l'unanimité parmi les chercheurs contemporains (cf. JULIA, 2003).

Du point de vue technique, l'interactivité consiste en une modification du comportement d'un système sous l'influence du comportement d'un autre système. En ce sens, la notion d'interactivité est inséparablement liée à celle de dynamique et elle peut être alors définie comme « un élément de la communication entre deux systèmes, [le système agi et le système agissant] dont les statuts évoluent et se succèdent » (PAQUELIN, 2002 : 5). Cet échange se déroule suivant un processus cyclique action — traitement — réaction (cf. fig. 5) que l'auteur explique comme suit : « L'action d'[un système] génère un traitement chez l'autre qui réagit selon des règles fixées par le concepteur pour [le système informatique], et [...] pour [l'être humain], [...] selon ses connaissances, et ses motivations dans un processus d'interprétation de la résultante de son action et d'intégration aux actions antérieures » (2002 : 5).

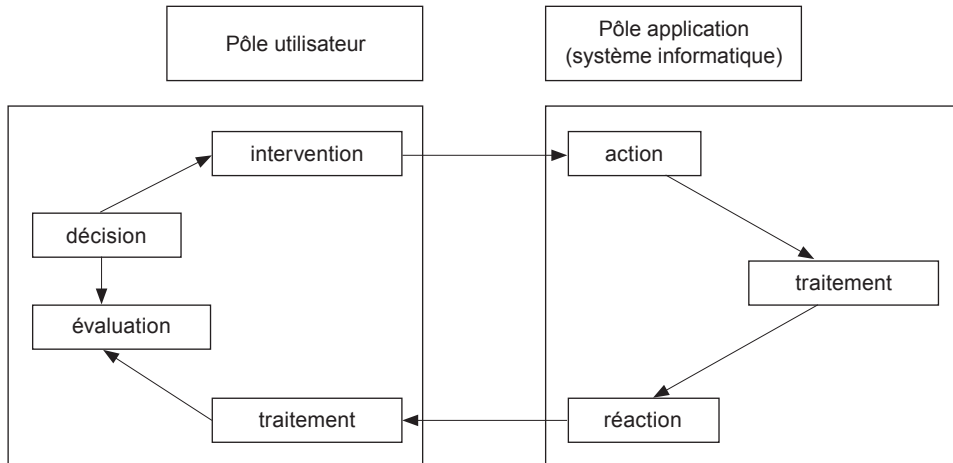


Fig. 5. Cycle d'interactivité d'après Paquelin (source : PAQUELIN, 2002 : 5)

Cette appréhension du concept d'interactivité accentue son rapport étroit avec le concept de *feedback*, tel présenté dans le premier chapitre de notre travail. Dans le contexte analysé, les deux notions restent en parfaite complémentarité.

3.3.2. Types d'interactivité

Il est courant, en littérature, de distinguer au moins deux types d'interactivité : l'interactivité fonctionnelle et l'interactivité intentionnelle. La première

concerne principalement l'action qu'exerce l'utilisateur sur le système informatique. Elle se situe au niveau des fonctionnalités programmées par l'auteur d'un système donné et se calcule de par le nombre d'actions possibles à effectuer. Elle renvoie alors à « des protocoles de communication liés [...] à la logique et à l'ergonomie des échanges d'information : vitesse et facilité d'usage, [...], périphériques de saisie, couleur, définition des écrans » (Barchechath et Pouts-Lajus, 1991, cités par PAQUELIN, 2002 : 6). La seconde, quant à elle, établit une sorte de dialogue spécifique « entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel [...] qui n'est pas présent sur le lieu de l'échange, mais à travers le logiciel, il participe à la communication » (2002 : 6). Elle se situe donc au niveau conceptuel d'un système donné et elle a pour fonction principale de guider l'utilisateur lorsqu'il fait fonctionner une application choisie. L'interactivité intentionnelle peut être mesurée de par le degré de distance entre les intentions de l'auteur et l'action réellement entreprise par l'utilisateur suite aux commandes programmées.

Cette double nature de l'interactivité est annoncée par d'autres auteurs, quoiqu'elle apparaisse sous des appellations bien différentes : Geneviève Jacquinet (1998, citée par JULIA, 2003) parle de l'interactivité machinique et de l'interactivité mentale, HIRSCHSPRUNG (2005) oppose à l'interactivité technique celle de processus ou humaine, Daniel Thierry (1989, cité par JULIA, 2003), pour sa part, recourt à l'interactivité d'usage et celle de contenu tandis que Dominique Château (1990, citée par JULIA, 2003) parle de l'interactivité transitive et l'interactivité intransitive, et, enfin, DEPOVER et ses collaborateurs (1998) font une nette distinction entre l'interactivité mécanique et l'interactivité significative. Cette dernière notion est d'autant plus intéressante pour notre travail qu'elle résulte des travaux portant non seulement sur l'analyse mais avant tout sur la conception d'outils technologiques surtout ceux qui permettent de créer des supports (« environnements » en suivant les termes employés par les auteurs) propices à l'apprentissage multimédia interactif. DEPOVER et ses collaborateurs comprennent l'interactivité significative comme un processus dynamique consistant en « un cycle d'échanges multisensoriels qui fait émerger un sens et donne des significations renouvelées au partage des actions cognitives de l'apprenant avec les capacités de compréhension et d'adaptation du système » (1998 : 144). Dans une telle acception du terme, les auteurs proposent d'examiner l'interactivité par l'intermédiaire des méthodes inspirées des techniques d'analyse du discours. Ils introduisent alors un modèle d'analyse organisé en trois axes principaux (fig. 6) qui permet, selon les auteurs, « d'analyser les relations [...] entre les niveaux possibles d'intervention [...], les qualités possibles de ces échanges et les éléments structurels par lesquels ces échanges s'actualisent » (1998 : 145).

Chacun des éléments pris en compte dans ce modèle tridimensionnel reste sous l'influence de nombreux facteurs d'origine à la fois mécanique (liés à la

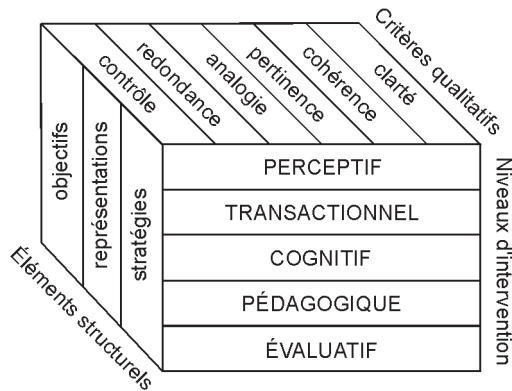


Fig. 6. Modèle tridimensionnel de l'interactivité significative d'après Depover et ses collaborateurs (source : DEPOVER *et al.*, 1998 : 145)

nature et la capacité du système même) qu'humaine (renvoyant aux différents aspects du processus intellectuel sous-tendant la conception d'une application informatique donnée) qui, en somme, décident de la nature et de la qualité des échanges interactifs système-utilisateur(s) possibles.

3.3.3. Degrés d'interactivité

Outre la différenciation de l'interactivité en fonction de sa nature (voir plus haut), certains chercheurs proposent d'établir des échelles de degrés d'interactivité permettant de mesurer ses différents aspects.

Ainsi Michel Cartier (1989, cité par PAQUELIN, 2002) s'intéresse-t-il au degré d'implication de l'utilisateur dans le processus de l'interactivité. Il met au point l'échelle permettant de juger de l'intensité de cette dernière, allant de la plus faible à la plus forte. Au niveau le plus bas de son échelle se trouve une navigation simple, tandis que le niveau le plus haut occupe l'aide à la prise de décision (2002).

Thierry CHANIER (2000), pour sa part, introduit une échelle à trois degrés rendant compte de la nature de relation entretenue entre l'utilisateur et le système informatique :

- 1) au premier degré d'interactivité, on a affaire à une relation unidirectionnelle « où l'utilisateur communique quelque chose au système, qui se contente de l'exécuter » ;
- 2) le deuxième degré d'interactivité émerge lorsque le système réagit à l'action de l'utilisateur ; il y a alors une relation bidirectionnelle entre l'utilisateur et le système ; l'auteur souligne que cette relation peut avoir tout de même

- différents degrés de complexité : « lorsque l'on considère la rétroaction du système, un système qui se contente de produire un message d'erreur standard et préfabriqué en réponse à une entrée déviante de l'apprenant [...] n'offre pas la même interactivité qu'un système capable d'émettre un premier diagnostic dit "d'erreur" à la suite d'une analyse linguistique » ; en réalité, la qualité de l'interactivité dans ce cas-là est étroitement liée à la qualité de la représentation des connaissances conçues par les auteurs du système et de la capacité de ce dernier à adapter ses réactions à celles de l'utilisateur ;
- 3) le troisième degré d'interactivité est celui où une vraie rétroaction s'accomplit : non seulement le système répond, pour ainsi dire, à l'action de l'utilisateur, mais ce dernier peut agir sur les informations reçues qui, de nouveau, seront envoyées au système pour qu'il puisse mieux s'adapter à l'utilisateur ; il s'agit, selon l'auteur, « de constitution d'un mode conversationnel impliquant un dialogue [utilisateur] — système [concepteur] » (2000 : 55—57).

3.4. TICE et le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères

En suivant l'histoire de l'intégration des TICE dans les pratiques didactiques en langues vivantes, on peut dire que le développement dudit domaine a été marqué par trois grandes périodes. On peut les associer à l'évolution des théories d'apprentissage et, ce qui s'ensuit, aux changements des fondements théoriques que les principales méthodes et approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont subis au cours des dernières décennies. Ainsi Mark WARSCHAUER (1996) distingue-t-il :

- a) la période behavioriste (*behavioristic CALL*) qu'il situe entre les années cinquante et soixante-dix : elle était dominée par les principes de l'apprentissage développés par Skinner et ses collaborateurs et elle se caractérisait par l'utilisation de l'ordinateur comme tuteur (cf. le sous-chapitre 3.2) ;
- b) la période communicative (*communicative CALL*) qu'il situe entre les années soixante-dix et quatre-vingt-dix : dans cette période de nouveaux usages de l'ordinateur (ceux d'ordinateur enseigné et d'outil) ont apparu et les activités d'apprentissage se concentraient sur le développement de la compétence de communication ;
- c) la période intégrative (*integrative CALL*) qui dure jusqu'à nos temps : elle est marquée par deux inventions technologiques importantes — le multimédia et l'Internet qui, toutes les deux, contribuent à multiplier et enrichir des activités d'apprentissage et à les rendre plus authentiques.

Selon François MANGENOT (2002), l'intégration des TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères était encore plus recherchée que dans les autres disciplines. L'auteur explique ce phénomène par deux raisons : l'une étant liée à une popularité croissante, au moment de l'émergence des TICE dans les années soixante-dix — quatre-vingt du dernier siècle, de l'apprentissage des langues étrangères en société, l'autre résultant directement de la vision de l'apprentissage des langues qui jouissait encore à l'époque d'une grande popularité, à savoir celle behavioriste, et qui s'harmonisait parfaitement avec les premières applications des technologies éducatives (correspondant au rôle de tuteur). De l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) est donc née une nouvelle discipline — l'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO). Une telle appellation ne faisait pas l'unanimité parmi les chercheurs francophones : d'un côté, elle suggérait la mise au centre d'intérêt du processus d'enseignement, de l'autre, elle évoquait des connotations négatives liées aux théories behavioristes cédant déjà progressivement la place aux nouvelles conceptions d'apprentissage. On a dû pourtant attendre un certain temps pour qu'elle reçoive une traduction plus adéquate de son équivalent anglais (*Computer Assisted Language Learning* — CALL) qui a été introduite au milieu des années quatre-vingt-dix du dernier siècle par Chanier. Ce dernier a alors proposé de parler de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (cf. POTHIER, 2003). Il a défini en même temps l'ALAO comme « un domaine de recherche et développement qui intéresse plusieurs disciplines intervenant dans le champ des sciences cognitives, à savoir la linguistique (dans son acceptation large comprenant la linguistique théorique, appliquée, la didactique des langues), la linguistique-informatique, l'informatique (en particulier l'intelligence artificielle), et la psycholinguistique » (Chanier, 1995, cité par GUICHAN, 2012). Malgré les nuances terminologiques, les deux notions, ALAO et ELAO, coexistent jusqu'à nos jours en littérature didactique et sont très souvent traitées comme synonymiques. De plus, l'émergence de nouvelles solutions technologiques amène plus récemment certains chercheurs à substituer aux termes mentionnés et ayant déjà leur tradition dans les ouvrages scientifiques une nouvelle notion, celle de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT). Comme le souligne Nicolas GUICHON (2012), une telle appellation « permet de ne plus se centrer sur le seul ordinateur en ce qu'il donne accès et organise l'information mais d'inclure les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer ». Somme toute, vu la richesse des technologies éducatives et les diverses possibilités de leur intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le domaine de l'ALAO (ou de l'ALMT) se conjugue à notre époque en de nombreuses sous-disciplines, comme EAD (Enseignement à distance), FOAD (Formation ouverte et à distance), ACAO (Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur), etc., chacune d'elles mettant l'accent sur un champ de recherches particulier.

Quelque diversifiés qu'ils soient, les modes d'utilisation des TICE peuvent être résumés, d'une manière générale, en deux formes principales : le *e-learning* et le *blended learning*. Globalement, le *e-learning*, ayant pour synonymes français les termes tels que *e-formation*, *e-apprentissage* ou encore *apprentissage en ligne*, peut être compris comme l'« utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (définition de la Commission Européenne, citée dans BERNARD, 2005 : 50). C'est exactement le critère de la distance et, ce qui s'ensuit, la nature des contacts entre les différents participants au processus didactique qui différencient les deux formes principales de l'intégration des technologies éducatives dans le processus d'enseignement/apprentissage. Le *blended learning*, appelé également la *formation mixte*, la *formation hybride* ou la *formation bi-modale*, peut être présenté comme un processus d'enseignement/apprentissage basé à la fois sur les modalités de travail présentiels et celles concernant le travail à distance. Certains chercheurs le définissent comme une formation basée sur des « dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique » (CHARLIER *et al.*, 2006 : 469). Une telle appréhension du processus de *blended learning* permet de mettre en valeur la variabilité des relations entre « le présentiel » et « le distantiel » qui peuvent être traités comme des formes complémentaires, facultatives, indépendantes ou bien interdépendantes, et cela à différents niveaux d'analyse (voir entre autres VALDÈS, 1996 ; CHARLIER *et al.*, 2006 ; DEGACHE, NISSEN, 2008). C'est exactement cette forme d'utilisation des technologies éducatives qui est à présent le plus souvent rencontrée en DLCE. De plus, vu la spécificité du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la plupart des didacticiens contemporains restent plutôt sceptiques envers l'opinion qu'une forme pure du *e-learning* pourrait être possible dans le cas d'appropriation d'une langue étrangère, au moins à l'état actuel du développement technologique. Il est vrai que, bien que les technologies éducatives soient de plus en plus avancées et qu'elles permettent déjà de pratiquer différentes formes d'activités communicatives (tant réceptives et productives que celles d'interaction et de médiation), des cours de langues complets basés exclusivement sur le travail à distance sont quasiment inexistantes, au moins en ce qui concerne l'offre des cours de français langue étrangère dans notre pays.

Ces remarques nous amènent à nous interroger sur les fonctions que peuvent accomplir les technologies éducatives dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous voulons les discuter par rapport aux rôles de l'ordinateur dans le processus didactique proposés par TAYLOR (1980) et expliqués dans un contexte didactique général dans le sous-chapitre 3.2.

Comme nous l'avons déjà souligné, certains chercheurs trouvent nécessaire de compléter la classification élaborée par TAYLOR, vu d'ailleurs la date de son élaboration, par d'autres usages courants des TICE. Dans le contexte de la DLCE, MANGENOT (1996, 2002), entre autres, propose d'enrichir la classification de Taylor par, au moins, deux autres rôles des TICE non moins importants : celui de ressource multi- ou hypermédia et celui d'environnement pédagogique. Le premier est étroitement lié au potentiel des nouvelles technologies éducatives en ce qui concerne les façons de produire/traiter des supports didactiques multimédias. Il consiste à mettre à la disposition des apprenants des ressources riches et diversifiées, sélectionnées ou bien préparées par l'enseignant lui-même en fonction des objectifs pédagogiques visés. Grâce à leur non linéarité et différents modes de présentation d'informations, elles permettent aux apprenants de les explorer selon leurs choix et leurs besoins individuels. Quant au rôle d'environnement pédagogique, il incorpore à peu près tous les autres rôles énumérés, « l'ordinateur contenant à la fois des ressources, des outils, des activités guidées, des activités ouvertes et même des simulations » (MANGENOT, 2002 : 134). En plus, toujours selon le même auteur, l'ordinateur, ou plus précisément l'usage que l'on en fait, peut jouer plusieurs rôles en même temps ou bien, selon les adaptations pédagogiques pratiquées, changer de rôle initialement assigné (2002 : 134). MANGENOT (2000) propose également d'introduire une notion intermédiaire entre les concepts d'ordinateur-tuteur et d'ordinateur-outil qu'il trouve peu adéquats pour certaines applications pédagogiques de l'ordinateur. Aux yeux de ce chercheur, « l'ordinateur n'est ni vraiment tuteur ni simplement outil, mais fournisseur de ressources, dispensateur de consignes et créateur de situations-problèmes. [...] Peut-être la notion de logiciels "semi-tutoriels" serait-elle pertinente pour designer des produits contenant des activités mais ne cherchant pas à évaluer les productions » (2000 : 192).

On peut dire aussi que chaque discipline, de par sa spécificité, peut favoriser un tel ou tel autre usage de l'ordinateur. Selon Michael LEVY (1997), dans le cas de la DLCE, l'ordinateur joue deux rôles primordiaux : celui de tuteur et celui d'outil. En effet, il propose d'analyser différents usages de l'ordinateur en matière de langues en recourant à un cadre tuteur-outil (*tutor-tool framework*) proche, d'un point de vue conceptuel, de la taxonomie proposée par Taylor. Pour Levy, ce qui distingue le cadre tuteur du cadre outil, ce sont le rôle de l'enseignant (absent dans le premier cas, présent dans le second), les modes d'évaluation de l'activité de l'apprenant (évaluation par l'ordinateur/évaluation par l'enseignant) ainsi que les modalités de travail supposées (travail autonome et en dehors de la classe de langue dans le premier cas, travail autonome ou collaboratif en classe, en laboratoire ou bien en dehors de la classe dans le second cas). Si le rôle fondamental de l'ordinateur-tuteur est d'imiter ou de remplacer en quelque sorte la personne de l'enseignant (l'auteur s'oppose tout de même à l'idée d'un remplacement total de l'enseignant par l'ordinateur dans

le cas de l'apprentissage des langues), la fonction de l'ordinateur-outil consiste à améliorer et à rendre le travail de l'enseignant et de l'apprenant plus efficace. C'est d'ailleurs ce second rôle de l'ordinateur que l'auteur trouve capital pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (1997).

En adhérant au point de vue présenté plus haut et en conformité avec les objectifs de notre travail, nous nous pencherons de plus près, dans les paragraphes qui suivent, sur le rôle de l'ordinateur-outil (l'ordinateur étant compris ici dans un sens large du terme) dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement, du français langue étrangère.

3.5. Principaux types de supports multimédias employés en DLCE

Généralement, les supports multimédias employés en DLCE contemporaine peuvent être classés en deux grandes catégories : la première regroupant les ressources disponibles en ligne, donc faisant appel à la technologie Internet, et la seconde renvoyant aux différents types de matériaux disponibles hors-ligne, numérisés par exemple en forme de CD ou DVD-Rom. Toutes les deux catégories de ressources peuvent être ou non spécialement conçues à être intégrées dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère donnée. Ainsi les ressources multimédias disponibles en ou hors-ligne peuvent-elles être subdivisées en quelques groupes :

- a) logiciels ou sites Internet éducatifs dont la vocation est d'apporter une aide particulière, de nature différente et à travers des moyens variés, tant aux enseignants qu'aux apprenants d'une langue étrangère donnée ;
- b) logiciels ou sites Internet éducatifs destinés à l'enseignement/apprentissage d'autres matières que les langues étrangères (par exemple l'histoire, la géographie ou la littérature) mais qui peuvent être intégrés dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère donnée ;
- c) logiciels ou sites Internet dont l'objectif primordial est d'informer ou « de faire découvrir de nouvelles réalités » (tels que des sites culturels ou informatifs, des encyclopédies ou livres interactifs, etc.) ;
- d) logiciels ou sites Internet « grand public » qui n'ont pas été initialement créés afin de supporter l'apprentissage d'une langue étrangère donnée mais qui peuvent l'accompagner (différentes sortes de jeux, services Internet, correcteurs orthographiques, etc.) ;
- e) logiciels ou outils Internet permettant la communication et les échanges synchrones et asynchrones (outils déjà classiques tels que des messageries ou des communicateurs Internet de différents types mais également des MP3, des Smartphones, etc.) ;

f) et, finalement, logiciels ou outils Internet permettant la création de nouvelles ressources multimédias, qui peuvent être, encore une fois, « grand public » (tels que des logiciels de traitement de texte, de présentation multimédia, de génération des pages Web, etc.) ou éducatives (permettant de créer ses propres séquences didactiques plus ou moins développées tels que des exercices ou systèmes informatiques plus élaborés) (cf. HIRSCHSPRUNG, 2005 ; MANGENOT, LOUVEAU, 2006).

Dans le cadre de notre travail, c'est le dernier groupe de ressources, celui permettant à l'enseignant de générer ses propres ressources multimédias, qui nous intéressera le plus, mais, avant de nous pencher sur leur présentation, nous voulons faire un bref état de lieu de celles qui sont déjà « prêtes à l'emploi ».

Tous les types de ressources mentionnés peuvent évidemment trouver leur place dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en fonction des objectifs pédagogiques visés et des besoins particuliers des participants à ce processus. Tout de même, ce sont les logiciels de langue (les didacticiels) et les sites ou portails Internet dédiés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui méritent une attention particulière de par leur vocation pédagogique explicitement exprimée : aider, d'une manière ou d'une autre, soit un apprenant à apprendre une langue cible choisie, soit un enseignant dans l'organisation, comprise dans un sens très large, du processus didactique. Il convient de souligner que, comme, par exemple, dans le cas de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les ressources hors-ligne sont adressées avant tout aux apprenants tandis que l'offre en ligne est beaucoup plus riche et diversifiée et on peut y trouver des sites ou portails Internet spécialement destinés aux enseignants de FLE. Ils sont généralement de bonne qualité et ils contiennent des ressources didactiques riches et diversifiées (pour leur analyse voir entre autres MANGENOT, LOUVEAU, 2006 ; PÓLTORAK, 2006).

Quant aux ressources destinées aux apprenants, elles sont assez nombreuses et variées. Celles qui dominent dans ce groupe portent sur différents types d'activités langagières censées aider les apprenants à s'approprier, ou bien à se familiariser avec différents aspects de la langue française, sa culture, histoire, géographie, bref la civilisation française dans tous ses états. Pour évaluer leur utilité pédagogique, on peut les examiner sous l'angle de différents critères tels que leur utilité, les objectifs visés, les compétences mises en œuvre, le public concerné, le type de support exploité (authentique/didactisé), la nature de support (le degré de son interactivité, le(s) mode(s) de sa présentation, son actualité ou sa multiréférentialité), etc. (voir entre autres MANGENOT, LOUVEAU, 2006 ; HIRSCHSPRUNG, 2005 ; ROUGIER, 2005). MANGENOT (2002, 2006), pour sa part, propose d'analyser les activités langagières auxquelles les apprenants de langues étrangères se lancent lorsqu'ils exploitent des ressources multimédias, disponibles en ou hors-ligne, selon leurs éventuels profits qu'elles peuvent apporter

à leurs utilisateurs en terme d'acquisitions. Il conçoit l'activité langagière comme un ensemble formé « par ce qui est donné à faire aux apprenants — consignes, support, production attendue — et par ses objectifs [...] visés » (2002 : 135), ce que les autres chercheurs appellent l'activité d'apprentissage (voir entre autres PENDANX, 1998 ; CUQ, 2003).

En reprenant la classification de Robert Bouchard (1985), MANGENOT (2002) distingue trois types d'activités langagières pouvant être mises en œuvre pendant le travail avec un outil informatique :

- 1) exercice,
- 2) activité,
- 3) tâche.

Dans cette classification, valable aussi bien aux activités langagières effectuées en classe de langue que celles disponibles sur des supports multimédias, l'exercice constitue une activité langagière primaire. Il a pour but de permettre de travailler sur différents aspects du système linguistique en question, touchant ses niveaux phonétique, morphologique, syntaxique, etc. L'activité, renommée tâche fermée dans les ouvrages postérieurs de l'auteur (cf. MANGENOT, LOUVEAU, 2006), est orientée vers l'usage de la langue cible dans des situations communicationnellement motivées. En effet, selon l'auteur, la différence entre l'exercice et l'activité est celle « qui existe entre la langue et le discours : travail sur la langue pour la langue et travail sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication » (2006 : 38). La tâche, ou plus précisément la tâche ouverte, constitue une activité langagière qui devrait être fondée non seulement sur une communication réelle, mais également elle devrait être « interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » (2006 : 38). Par conséquent, du point de vue communicationnel et celui interactionnel, elle devrait être la plus authentique possible. Selon MANGENOT (2002), une tâche linguistique réellement profitable pour l'apprenant « doit partir de supports complexes et authentiques [...], proposer des activités riches [...] et prévoir des interactions variées entre paires et avec le formateur pendant et après son exécution » (2002 : 135). Par conséquent, les exercices et les tâches fermées (activités) peuvent être utilisés pour un travail autonome avec un outil informatique tandis que les tâches ouvertes impliquent nécessairement des interactions humaines, qu'elles soient assurées « sur place » (en classe de langue) ou « à distance » (2002 : 135).

En reprenant la classification des activités langagières disponibles en et hors-ligne présentée par MANGENOT, nous avons proposé d'analyser les types d'activités langagières mises à la disposition des apprenants du français langue étrangère sur Internet (cf. PÓLTORAK, 2006, publié 2007). Nous ne nous permettons ici que de reprendre les conclusions les plus pertinentes, pour le présent travail, auxquelles les recherches entreprises nous ont amenée et que nous avons présentées en totalité dans l'article cité.

La recherche a visé l'étude de l'offre didactique de plusieurs dizaines de pages Web gratuites proposant aux apprenants différents types d'activités langagières. Pour analyser ces dernières, on a élaboré une grille d'analyse permettant d'évaluer aussi bien leur valeur didactique que la qualité des paramètres techniques et technologiques y exploités (facilité de navigation, degré d'interactivité, qualité de médias utilisés, etc.), pouvant directement influencer sur l'utilité d'une activité donnée. Les résultats obtenus montrent que les activités aléatoirement choisies pour être analysées sont, du point de vue technique, assez bien préparées et peuvent être attrayantes pour les apprenants (fig. 7).

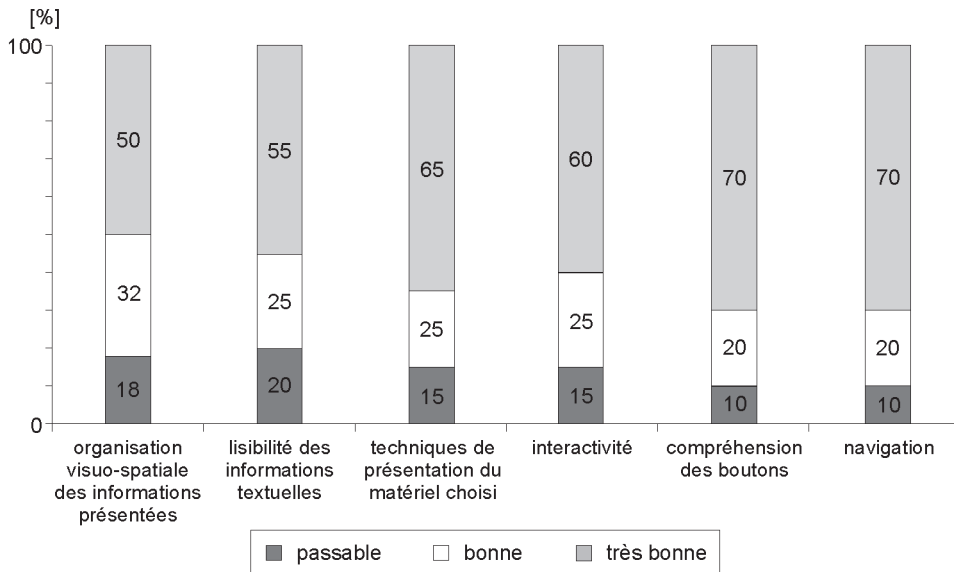


Fig. 7. Évaluation des activités langagières interactives choisies selon la qualité des paramètres techniques et technologiques y exploités

La valeur didactique des activités analysées est variée. Leurs atouts les plus grands concernent leur richesse, nombre, public diversifié, variété des types d'exercices proposés, possibilité d'un travail autonome. Si on les considère du point de vue de leur apport au processus d'apprentissage, la plus grande catégorie englobe des exercices interactifs (environ 70%), des tâches fermées étant moins présentes (environ 25%) et des tâches ouvertes apparaissant sporadiquement (moins de 5%). Par conséquent, les objectifs visés sont peu diversifiés et ils se concentrent majoritairement sur la pratique des sous-systèmes particuliers de la langue française. De plus, il arrive que les exercices proposés se répètent et qu'ils sont construits sur la base du même matériel linguistique. Malgré les possibilités offertes par Internet, la plupart des exercices sont basés sur les supports fabriqués et non pas authentiques. Bien entendu, ces conclusions

concernent l'offre didactique générale des exercices interactifs disponibles sur Internet et il y a des sites qui proposent des exercices ou des activités de très bonne qualité technique et didactique. Parmi ceux les plus particulièrement appréciés par leurs utilisateurs, on peut citer, entre autres, les sites tels que *Amélioration du français* (permettant de pratiquer avant tout différents aspects du système français et de la langue écrite), *Bonjour de France* (ayant dans son offre différents types d'activités adressées aux niveaux de connaissance du français bien variés), *Polarfle* (concentré principalement sur le développement de la compréhension écrite — à travers une histoire policière interactive, inventée par les auteurs du site — mais proposant également différents types d'exercices grammaticaux ou lexicaux), *La chanson francophone en cours de FLE* (permettant de développer les compétences des apprenants en compréhension orale et cela à différents niveaux), *RFI* — rubrique *Langue française* (offrant principalement le développement des stratégies d'écoute à travers différents types d'émissions radiophoniques) ou bien *TV5 Monde* — rubrique *Langue française* (proposant des exercices et des activités variés destinés à faciliter la découverte, l'apprentissage ou bien l'enseignement de la langue française).

Pour résumer, malgré une offre très riche et diversifiée d'exercices interactifs, de tâches interactives dans une moindre mesure, toutes ces propositions, quelle que soit leur qualité didactique, sont destinées à un public indéterminé. En conséquence, il est parfois difficile d'y trouver des ressources correspondant le mieux aux objectifs pédagogiques individualisés ou aux besoins particuliers des groupes d'apprenants donnés. C'est pourquoi, le recours aux outils permettant aux enseignants d'élaborer leurs propres supports multimédias peut constituer un certain remède à cette situation. En plus, comme le remarque GUICHON (2006 : 152), « en devenant concepteurs, les enseignants se mettent en situation de ne plus subir la technologie mais de s'en emparer pour mettre des savoirs et des savoir-faire résolument au service de l'apprentissage des langues ».

3.6. Outils d'élaboration de contenu didactique

Outre les supports multimédias « prêts à l'emploi », il existe quelques types de solutions informatiques donnant aux enseignants de langues la possibilité de créer des unités didactiques multimédias plus ou moins longues, adaptées aux besoins pédagogiques spécifiques visés. L'offre de ces outils est très diversifiée, mais, d'une manière générale, ils peuvent être divisés en deux grands groupes en fonction du degré d'interactivité et, ce qui s'ensuit, des modes de communication qu'ils mettent à la disposition de leurs utilisateurs (enseignants-concepteurs et apprenants) potentiels. Ainsi distingue-t-on des systèmes fermés

(où prédominent des relations unidirectionnelles ou bidirectionnelles système — apprenant(s)) et des systèmes ouverts (rendant possibles une vraie rétroaction et des échanges multidirectionnels entre concepteur — système — apprenant(s)).

Du point de vue didactique, le choix ainsi que l'évaluation de l'utilité d'un outil appartenant à l'une ou à l'autre catégorie de systèmes informatiques distinguées peuvent s'effectuer en fonction des mêmes critères que dans le cas de n'importe quel autre support didactique. Pour les besoins de notre travail, nous avons déterminé trois critères essentiels, exprimés en forme de questions suivantes :

1. Tout d'abord, quel contenu linguistique et/ou culturel, la nature de celui-ci, sa qualité, etc., est-il possible d'intégrer dans un outil donné ?
2. Deuxièmement, quel(s) type(s) d'activités langagières est-il possible de programmer à l'aide d'un outil choisi ?
3. Et, enfin, étant donné que le *feedback* est un des éléments essentiels du processus d'apprentissage, quels types d'informations est-il possible de transmettre (de les programmer par avance ou bien de les mettre en œuvre en continu) et de recevoir grâce au recours à un outil donné ? En d'autres mots, quel est le degré d'interactivité assuré par un outil donné et, donc, quelle est la nature du *feedback* possible à générer ?

Les facteurs mentionnés ci-dessus peuvent déterminer non seulement le choix d'un outil particulier, mais ils sont susceptibles d'influer directement sur la valeur même des activités interactives préparées.

De l'autre côté, l'utilité d'un outil informatique est directement liée à ses paramètres techniques et technologiques. À ce propos, les chercheurs énumèrent, entre autres, la facilité d'emploi d'un outil donné, le genre et la qualité d'éditeurs de documents électroniques y intégrés, le degré d'exploitation des principales caractéristiques des supports multimédias (cf. le sous-chapitre 3.3), la possibilité d'une plus ou moins grande personnalisation des ressources interactives programmées comme des facteurs importants dans le choix d'un outil approprié (voir entre autres DEPOVER *et al.*, 1998 ; ROUGIER, 2005 ; DELABY, 2006 ; PRAT, 2011).

En concluant, pour être valables dans le processus didactique, les outils d'élaboration de contenu multimédia mis à la disposition des enseignants, y inclus les enseignants de langues, devraient être soumis à une double analyse rendant compte à la fois de leur utilité et qualité didactique ainsi que de leur valeur technique et technologique. Ce sont alors tous les deux groupes de facteurs mentionnés qui orienteront notre étude des exemples choisis de systèmes fermés et ceux ouverts utilisables en DLCE afin de préparer par l'enseignant ses propres ressources interactives. Ce seront plus précisément les questions formulées plus haut qui organiseront les analyses présentées.

3.6.1. Question de la langue

Tout comme pour les activités langagières proposées en présentiel, le choix du contenu linguistique et/ou culturel à enseigner *via* des supports électroniques dépend des objectifs pédagogiques visés. Dans tous les deux cas, le contenu sélectionné devrait correspondre aux différents aspects de la langue cible, reflétant son fonctionnement dans des contextes d'usage diversifiés. Pourtant, la nature même d'outils informatiques pose, dès le début de leur mise en application didactique, quelques contraintes d'un caractère technique. Étant donné qu'il s'agit des systèmes basés sur les langages de programmation artificiels, la confrontation de la langue naturelle, quelque restreint que soit le fragment choisi de la réalité linguistique à laquelle il se référera, avec la langue artificielle ne reste pas sans conséquences plus ou moins importantes. Comme le remarque Jean-Claude BERTIN, « tout le problème pour le concepteur ou l'utilisateur de didacticiel [et de n'importe quel autre outil informatique pouvant être potentiellement intégré dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères] réside précisément dans cette contradiction entre les nécessités algorithmiques de l'ordinateur, qui demandent une définition précise des processus à reproduire, et cette [difficulté de] donner une vie authentique à la langue mise en œuvre dans les outils multimédias [...] » (2001 : 29). En effet, la matière linguistique et/ou culturelle provenant de la langue naturelle est impérativement soumise, dans une plus ou moins grande mesure selon le type d'outil choisi, aux principes de la programmation informatique.

Le problème soulevé n'est pas nouveau, surtout dans le domaine de la traduction automatique des langues où la notion de langue contrôlée a déjà gagné un certain intérêt parmi les chercheurs. Krzysztof BOGACKI définit la langue contrôlée (LC, chez nous LC(o) pour éviter la confusion avec l'abréviation LC auparavant utilisée pour la langue cible) « comme un sous-ensemble de la langue naturelle standard » dans lequel les niveaux lexical, syntaxique et/ou sémantique deviennent, d'une manière ou d'une autre, limités en vue d'une meilleure lisibilité et une compréhensibilité plus rapide des textes produits (2009 : 31). Ce procédé est censé contribuer, entre autres, à « une plus grande facilité de traduction — automatique ou non — vers une autre langue » (2009 : 31).

Les LC(o) peuvent être divisées en deux grandes catégories : la première réunissant les LC(o) « orientées sujet parlant », la seconde rassemblant celles « orientées machine ». Les LC(o) faisant partie de ce dernier groupe, dont la description est basée sur une logique, « celle du premier ordre le plus souvent », peuvent être plus facilement transposées dans un programme informatique en vue d'une traduction automatique possible. Dans le cas du premier groupe, les LC(o) qui y appartiennent « ne se prêtent à une telle opération que beaucoup plus difficilement, elles ont par contre l'énorme avantage de pouvoir

être maniées plus facilement, sans un long entraînement, par des sujets humains et même, dans certaines conditions, constituer un premier standard de référence dans l'enseignement à des débutants » (BOGACKI, 2009 : 32). Cette maniabilité, aux yeux de BOGACKI, relève du fait que ces LC(o) sont basées sur les restrictions « qui portent principalement sur deux aspects de la langue standard de départ : sur le lexique et sur la syntaxe » et, par conséquent, elles sont « dépourvues d'un outillage formel difficile à apprendre » (2009 : 32).

Selon BOGACKI, le problème principal de toute LC(o), qu'elle soit « orientée machine » ou « orientée sujet parlant », consiste à éliminer des ambiguïtés, pouvant donner à des interprétations multiples et équivoques des textes donnés, propres à toute langue naturelle standard. Ces ambiguïtés peuvent se manifester à différents niveaux du système linguistique en question, celles les plus souvent étudiées étant de nature lexicale, syntaxique et pragmatique. Un des moyens de les éliminer ou au moins de les réduire autant que possible consiste en le recours aux restrictions linguistiques (selon le cas lexicales, syntaxiques et/ou pragmatiques). Ce procédé, certes conduisant « à l'appauvrissement de l'expressivité des textes produits, ce qui est accentué par une autre règle qui interdit le recours à la métaphore, l'emploi de mots régionaux, dialectaux, marqués au point de vue socioculturel, etc. » (2009 : 35), peut tout de même permettre de récompenser, au moins partiellement, les limites imposées aux langues naturelles par les principes de la programmation informatique.

Pour illustrer le problème discuté, nous voulons nous référer à un exemple concret : la phrase *Je joue au foot et au volleyball* véhicule la même idée que les phrases *Je joue au volleyball et au foot*, *Je joue au football et au volleyball* ou encore *Je joue au volleyball et au football*, ce qui est évident et compréhensible pour les sujets parlants. Il ne l'est pas pourtant pour la machine qui traitera toute entrée différente de celle disponible dans la base de données programmées comme invalide. En conséquence, si des synonymes ou des phrases alternatives grammaticalement et sémantiquement correctes ne sont pas introduits par anticipation dans un programme informatique donné, ils ne sont pas traités par le système comme des équivalents égaux mais comme des réponses inexacts ou même comme des erreurs. C'est alors tout ce travail préparatoire, consistant à relever des cas pouvant prêter à l'équivoque ou fausser en quelque sorte la réalité linguistique à laquelle ils font référence, qui constitue le plus grand défi pour l'enseignant-concepteur des activités langagières interactives, surtout celles préparées à l'aide des systèmes fermés qui ne donnent pas la possibilité de modifier leurs contenus au cours de leur exécution.

3.6.2. Question de la nature d'activités langagières possibles à générer

Une autre question importante dans le cas des technologies éducatives pouvant supporter le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est celle portant sur le type ou les types d'activités langagières possibles à créer grâce à un outil choisi. Le nombre ainsi que la nature d'activités possibles à générer dépendent étroitement des solutions technologiques utilisées dans les systèmes informatiques donnés. De ce point de vue, ces derniers peuvent être actuellement divisés en deux grands groupes : le premier englobant les outils à caractère fermé et le second réunissant les outils à caractère ouvert.

3.6.2.1. Systèmes fermés

Ce groupe d'outils informatiques à vocation éducative est constitué principalement par différents types de systèmes-auteurs.

Un système-auteur peut être défini comme « un environnement de développement logiciel de haut niveau » (UYTTEBROUCK, 1998 : 1), permettant à son utilisateur le stockage, le traitement ou bien sa propre création des ressources multimédias de différente nature, telles que des documents électroniques, des pages Web, des animations et beaucoup d'autres. Destinés à l'origine à l'usage général, les programmes de ce genre, vu leur utilité et leur potentiel pédagogique, ont vite gagné de la popularité dans le monde éducatif et se sont bien implantés dans le processus didactique. Cela a contribué à l'émergence de nouveaux types de systèmes-auteurs répondant le mieux aux besoins du milieu éducatif. Ainsi sont-ils nés de nombreux outils informatiques dont l'objectif primordial était de permettre à leurs utilisateurs de préparer des unités didactiques multimédias plus ou moins longues. En effet, les chercheurs font une nette distinction entre un système-auteur et un langage auteur, le premier permettant de préparer différents types d'exercices ou de séquences d'exercices sans connaître un langage de programmation quelconque, le second constituant un langage de programmation spécialisé et étant destiné à créer des contenus pédagogiques plus complets, tels que des cours interactifs ou des didacticiels (cf. LANCIEN, 1998). Tous les deux types de systèmes-auteurs ont un caractère général en ce sens qu'ils peuvent être adaptés dans le processus d'enseignement/apprentissage de chaque matière scolaire, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères y compris.

Les systèmes-auteurs mis à la disposition des enseignants peuvent être plus ou moins élaborés. Ils peuvent varier entre eux aussi bien du point de vue des solutions informatiques adaptées que du point de vue des types d'activités proposées et, ce qui s'ensuit, de leurs usages pédagogiques possibles. Les versions les plus simples de ce genre de programmes sont alors appelées exercices ou générateurs simples d'exercices interactifs (cf. LANCIEU, 1998) et ils ne permettent que de créer un seul type d'activité ou une série d'activités de la même nature.

En principe, les systèmes-auteurs à vocation éducative sont des programmes destinés à l'usage par les non informaticiens. Ils sont élaborés de telle manière que leurs utilisateurs potentiels ne doivent pas se familiariser avec les principes de leur programmation. Comme le soutiennent leurs concepteurs, les connaissances informatiques minimales (en ce qui concerne la saisie ou la modification des données, leur transformation, exportation, enregistrement, etc.) suffisent pour pouvoir profiter de ces programmes et leur utilisation n'exige, au moins dans la majorité des cas, aucune connaissance des langages de programmation. En plus, la plupart des systèmes-auteurs, outre leur description et les exigences techniques requises pour leur fonctionnement adéquat, sont accompagnés d'instructions de leur utilisation. Celles-ci prennent forme, le plus souvent, d'un tutorial ou d'un mini-guide, animés ou textuels, disponibles en ligne ou bien téléchargeables, qui expliquent aussi facilement que possible les principes du travail dans un programme donné. Cela permet, potentiellement, même aux utilisateurs les moins expérimentés de les exploiter.

Suivant les solutions informatiques adaptées, les systèmes-auteurs peuvent posséder des éditeurs de documents électroniques plus ou moins avancés. Dans leurs versions les plus simples, ils ne permettent que de travailler sur les données textuelles. Par contre, les systèmes-auteurs plus élaborés, grâce à la présence des éditeurs d'image, de son ou même de page Web, permettent aux utilisateurs de diversifier leurs propres ressources multimédias et de les numériser à l'aide d'un seul programme. De plus, les éditeurs Web utilisés dans la plupart des systèmes-auteurs n'exigent pas de connaître le code HTML pour pouvoir publier des ressources créées sur Internet. Ils possèdent des panneaux administratifs permettant de générer les codes des pages Web en mode WYSIWYG (*What you see is what you get*) qui « permet de créer un document avec application et visualisation instantanées de la mise en forme et du travail réalisé » (ROUGIER, dir., 2005 : 181).

Quant à leur structure, la plupart des systèmes-auteurs sont composés d'au moins deux types de logiciels intégrés : l'un destiné à l'auteur d'un matériel interactif, l'autre à son utilisateur potentiel (dans notre cas, à l'apprenant). Le premier constitue une sorte d'espace de travail où le créateur d'une ressource interactive donnée peut la générer, modifier et définir tous ses paramètres, tandis que le second ne sert qu'à l'exécuter. Outre cela, certains systèmes-auteurs

peuvent être dotés d'un troisième type de logiciel assurant un suivi de l'apprenant et permettant d'évaluer ses résultats. Cette dernière fonction permet aux enseignants d'obtenir non seulement des informations sur les réponses données par l'apprenant mais également des informations supplémentaires, concernant par exemple la démarche employée par l'apprenant dans l'exécution d'une activité donnée.

L'accès aux systèmes-auteurs à vocation éducative est presque illimité et un grand nombre de ce type de logiciels se trouve dans l'offre didactique sur Internet. La plupart d'entre eux sont disponibles en deux versions : gratuite et payante. Dans le premier cas, les droits d'auteur de ces programmes proscrirent une utilisation quelconque de ces derniers dans des buts commerciaux sans un consentement préalable de leurs auteurs ou sans avoir payé une licence d'un programme donné.

Ce qui ressort de toutes les remarques présentées plus haut, c'est que tous les enseignants, plus ou moins familiarisés avec la programmation informatique, qui veulent diversifier leurs cours et leurs méthodes de travail avec leurs propres ressources interactives, préparées, d'un côté, en fonction des matériaux linguistiques et multimédias choisis, de l'autre, selon les besoins et les objectifs pédagogiques individualisés, peuvent alors devenir des bénéficiaires potentiels de ce type d'outils.

Analyse des systèmes-auteurs utilisables en DLCE

Selon la nature ainsi que le nombre d'activités proposées, les systèmes-auteurs peuvent être généralement divisés en deux grands groupes :

- 1) les systèmes-auteurs « mono-activité » ou exercices permettant la création d'une ou de plusieurs variantes d'un seul type d'activité et, éventuellement, des séquences d'activités de la même nature ;
- 2) les systèmes-auteurs « multi-activités » servant à fabriquer une ou plusieurs variantes des activités de natures différentes et, éventuellement, à les mettre en séquences logiquement ou thématiquement liées.

Vu les limites de notre travail, nous nous sommes décidée à ne recourir, dans les paragraphes qui suivent, qu'à quelques exemples illustrant le mieux chacune des catégories de systèmes-auteurs distinguées. Une analyse plus détaillée de ces logiciels, sans pourtant être exhaustive en raison de leur richesse, a été placée dans les annexes de notre travail où les lecteurs intéressés trouveront aussi les adresses Internet pour les programmes présentés.

3.6.2.1.1. Exemples de systèmes-auteurs « mono-activité »

Les systèmes-auteurs « mono-activité » constituent le groupe le plus grand et le plus présent parmi les logiciels destinés à supporter le processus didactique. Ils peuvent permettre à leurs utilisateurs d'exécuter des activités aussi nombreuses que variées : des quiz, des exercices à trous ou de remise en ordre, des activités à caractère ludique, etc. En raison de leur nombre ainsi que de leur diversité, nous les avons préalablement regroupés en trois catégories :

- 1) exercices (permettant de préparer des exercices à proprement parler) ;
- 2) générateurs d'activités ou de tâches fermées ;
- 3) générateurs de jeux éducatifs.

3.6.2.1.1.1. Exemples de générateurs de quiz

Parmi les systèmes-auteurs permettant de préparer des exercices à proprement parler, ce sont les générateurs de quiz qui constituent le groupe le plus dominant. Ils peuvent se distinguer les uns des autres de par les options proposées pour fournir des réponses attendues (choix d'une seule ou de plusieurs bonnes réponses parmi les réponses données, une courte réponse à remplir, etc.) ainsi que de par la présentation finale d'un exercice préparé.

Un éventail assez riche et diversifié des programmes de ce type se trouve sur le site français *Usina Quiz*, administré par Thierry et Anne Pierrot et disponible à l'adresse <http://usinaquiz.free.fr>. Les auteurs du site mentionné ont assuré une certaine facilitation dans le choix d'un programme approprié en divisant les logiciels disponibles selon le type de quiz généré ou selon les solutions technologiques exploitées. En outre, chaque programme est illustré par quelques exemples de quiz réalisés à son aide et il possède une description plus ou moins détaillée des principes de son fonctionnement. Néanmoins, du point de vue technique, ces programmes se caractérisent par un niveau de difficulté de leur programmation très diversifié. Dans la plupart des cas, leur application nécessite de la part de l'utilisateur des connaissances, au moins basiques, de langages de programmation et/ou d'édition des pages Web. Vu ces contraintes techniques ainsi que la nature même des exercices proposés, l'utilité pédagogique de tels logiciels semble être assez restreinte. Un grand nombre de générateurs de quiz ne permet que la modification ou l'introduction de nouveaux contenus linguistiques qui se limitent, très souvent, à un jeu de courtes questions et réponses. Dans peu de cas, il est possible d'illustrer les questions préparées par quelques éléments graphiques. En ce qui concerne le degré d'interactivité,

cette dernière reste assez limitée et, dans la plupart des cas, le dialogue avec l'apprenant se réduit à informer ce dernier de la pertinence de ses réponses par rapport aux données préalablement programmées.

Le recours aux programmes technologiquement plus avancés, tels que par exemple *Questy* ou *Atlence Click'n Study* (nommé antérieurement *Questions-Réponses*), constitue une alternative intéressante aux logiciels discutés ci-dessus. Ces programmes permettent la création des tests linguistiques en forme de quiz avec plusieurs variantes au choix. Ils présentent des avantages remarquables non seulement grâce à leur convivialité et une plus grande facilité de leur emploi, mais également en raison d'effets de travail plus satisfaisants. À titre d'exemple, les solutions adaptées dans le programme *Atlence Click'n Study* (telles que l'éditeur de texte offrant un accès direct aux symboles et signes spéciaux, la possibilité de joindre différents types de fichiers multimédias ou l'éditeur HTML permettant de personnaliser des pages Web générées) assurent, d'un côté, une plus grande liberté dans la programmation d'un quiz donné et, de l'autre, ouvrent plus de possibilités de l'application didactique du programme. Ledit exerciceur permet en effet de générer des quiz (appelés questionnaires) en recourant à l'une ou à l'ensemble de six variantes de la réponse proposées (fig. 8).

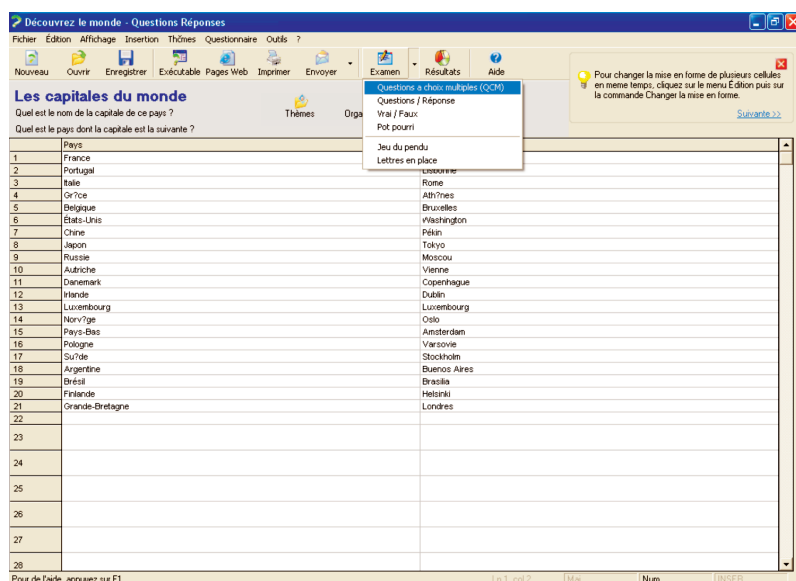


Fig. 8. Interface de l'espace de travail du programme *Atlence Click'n Study* (source : <http://www.atlence.com/study/index-fr.html>)

Le contenu linguistique choisi, une fois introduit dans le programme, peut être organisé, à l'intérieur du même questionnaire, en des groupes thématiques

et, selon les besoins, ultérieurement réemployé dans d'autres questionnaires. En plus, des questionnaires autonomes peuvent être combinés les uns avec les autres, en constituant ainsi de nouveaux quiz, plus élaborés et d'une thématique plus étendue. Le programme offre également trois possibilités de publier et d'accéder aux exercices générés. Ces derniers peuvent être tout simplement imprimés, édités en forme de pages Web ou encore en forme de fichiers exécutable autonomes. Dans ce dernier cas, l'apprenant jouit non seulement d'une plus grande autonomie en ce qui concerne la personnalisation de certains paramètres d'un quiz donné (si une telle option a été auparavant mise à sa disposition par l'enseignant-concepteur, l'apprenant peut décider de la forme du quiz exécuté ou des paramètres des questions/réponses particuliers tels que, par exemple, de l'augmentation ou, par contre, de la diminution de la limite du temps prévu pour fournir la bonne réponse), mais il peut également compter sur une évaluation plus détaillée de ses réponses et suivre, par conséquent, régulièrement ses progrès. L'option « Gestion des Résultats » destinée à effectuer un suivi d'un ou des groupes d'apprenants augmente considérablement le répertoire d'applications didactiques possibles de ce programme.

3.6.2.1.1.2. Exemples de générateurs de tâches fermées

Ce groupe de systèmes-auteurs « mono-activité », quoique très intéressant du point de vue de sa valeur didactique, reste peu nombreux par rapport aux représentants du groupe précédent.

LECT constitue un des programmes exemplaires, et assez intéressants, de ce genre de logiciels. Il est conçu pour créer des activités de compréhension de textes écrits. *LECT* permet la catégorisation des questions et leur division en trois groupes thématiques : en plus de vérifier la compréhension générale ou détaillée d'un texte proposé, l'auteur de l'exercice peut programmer des questions supplémentaires portant sur la compréhension du vocabulaire et/ou des problèmes grammaticaux apparus dans le texte exploité. Chaque groupe thématique peut contenir 5, 10 ou 15 questions différentes, et, en fonction des options prédéfinies, ces questions peuvent exiger une ou plusieurs réponses correctes. Ce qui est caractéristique pour ce programme, c'est qu'il permet d'éditer des activités programmées en forme de pages Web qui, grâce à leur organisation et des éléments visuels utilisés, semblent être assez attrayants pour l'apprenant. En outre, les fonctions du programme donnent à l'apprenant la possibilité de prendre une décision individuelle sur le nombre et le genre de questions auxquelles il veut répondre après avoir lu le texte proposé. Le programme présente d'autres atouts non moins intéressants : il est possible, par exemple,

de programmer un *feedback* qui apparaîtra après chaque réponse donnée par l'apprenant ou bien à la fin de toute l'activité, en forme d'une évaluation finale avec l'indication de ses points forts et ses points faibles. Tout de même, malgré tous les avantages offerts par ce programme, son utilisation requiert au moins des connaissances basiques en matière d'édition de texte ou de pages Internet.

Un logiciel un peu plus simple à utiliser, quoique visant une autre compétence réceptive, est le programme *Cantare* (fig. 9). Destiné initialement à être employé pour travailler sur les chansons, ce programme permet à présent de créer toutes sortes d'activités basées sur n'importe quel document audio ou audio-visuel.

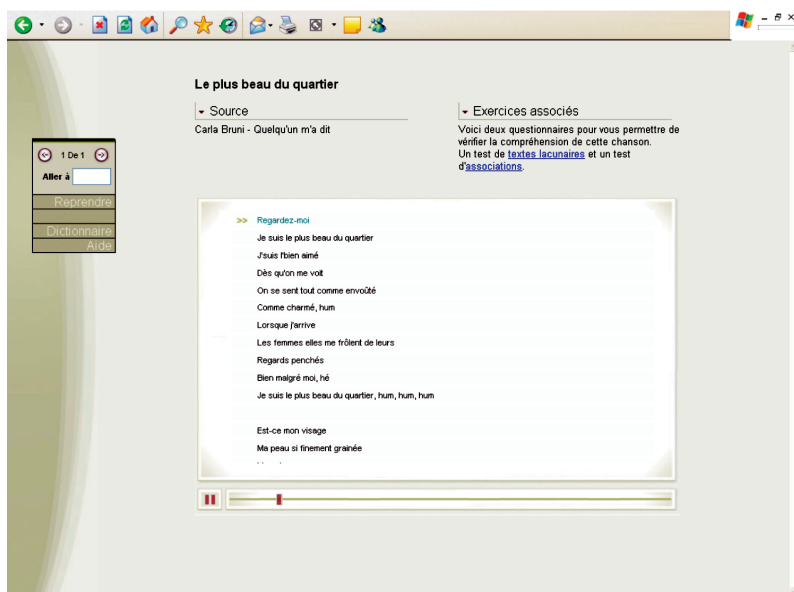


Fig. 9. Exemple d'un exercice d'écoute préparé à l'aide du logiciel *Cantare* (source : <http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/cantare>)

Le travail dans ce programme peut se faire en deux étapes. Dans un premier temps, il convient d'importer un fichier sonore à faire travailler et le texte qui lui sera associé. L'objectif du programme consiste à mettre en synchronisation des données sonores et textuelles choisies, ce qui va permettre à l'apprenant d'avoir un accès direct à toutes les deux lors de l'exécution de la tâche proposée. En second lieu, il est possible de joindre quelques activités de compréhension liées au contenu d'un document choisi à écouter. Leur préparation se fait dans un autre logiciel, compatible avec *Cantare* et conçu par le même groupe de concepteurs, à savoir *Netquiz Pro* (dont une présentation plus détaillée est abordée dans le sous-chapitre 3.6.2.1.1.2). Le programme *Cantare*, outre la possibilité de travailler sur des documents sonores autonomes, découpés en des extraits plus

petits ou traités en entier, permet d'organiser des fichiers préparés en albums musicaux ou audio(visuels), thématiquement ou logiquement liés.

3.6.2.1.1.3. Exemples de générateurs de jeux éducatifs

À côté des générateurs de quiz, ce sont des logiciels destinés à créer des activités ludo-éducatives qui constituent un groupe assez significatif parmi les systèmes-auteurs « mono-activité ». Les programmes de ce genre permettent de générer différents types de jeux censés être utiles dans le processus didactique. En raison de leur caractère ludique, des jeux interactifs jouent un grand rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ils sont perçus par les apprenants comme une aide très motivante et attractive lors de l'appropriation ou de la pratique d'un matériel linguistique choisi. Savoir construire ce type d'activités donne alors aux enseignants la possibilité d'influer sur les contenus linguistique et culturelle qu'elles transmettent.

Les générateurs de jeux éducatifs sont destinés à préparer des activités telles que des mots croisés, des puzzles, des jeux d'oie ou de « pendu », des jeux de mémoire, des casse-tête et beaucoup d'autres. Du point de vue technique, le niveau de difficulté de leur programmation peut être plus ou moins grand selon le type et la qualité des éditeurs de documents électroniques utilisés. Dans la plupart des cas, ils sont munis d'éditeurs de texte simples et ne permettent que d'introduire ou de modifier des données linguistiques textuelles.

En prenant en considération la qualité des solutions technologiques y adaptées ainsi que des applications didactiques intéressantes, nous voulons nous référer, à titre d'exemple, à deux générateurs appartenant à ce groupe de systèmes-auteurs « mono-activité ».

Le programme *Mots entrecroisés* sert à fabriquer des mots-croisés dont les niveaux de difficulté peuvent être diversifiés et adaptés aux besoins et aux connaissances, linguistiques et/ou culturelles, d'un groupe d'apprenants concerné. C'est pourquoi, il semble être utile pour vérifier ou pratiquer le(s) lexique(s) et le(s) vocabulaire(s) de spécialité. Le travail dans le programme consiste à préparer des bases thématiques de données organisées en dictionnaires, qui servent d'aide non seulement pendant l'exécution d'un exercice donné mais peuvent être réemployés pour la création des exercices ultérieurs.

Le programme *Quandary*, quant à lui, permet de générer des histoires interactives, fictives ou reflétant un fragment de la vie réelle, dont l'apprenant devient le héros principal. Chaque histoire est composée d'un certain nombre d'étapes qui présentent une série de situations-problèmes à résoudre. C'est alors l'apprenant qui crée sa propre histoire en choisissant, parmi de nombreuses

options offertes, la meilleure solution possible pour pouvoir avancer et gagner des atouts. Des histoires préparées peuvent être plus ou moins longues, en constituant même des récits complets ou, par contre, en se limitant à une seule situation-problème choisie. Un tel exercice peut servir alors non seulement à pratiquer des compétences linguistiques mais, en même temps, à stimuler la cognition de l'apprenant, son imagination, la pensée créative et la pensée logique, ou bien la capacité de résolution de problèmes.

3.6.2.1.2. Exemples de systèmes-auteurs « multi-activités »

Ce groupe de programmes, quoique plus intéressant du point de vue didactique, est moins nombreux par rapport aux systèmes-auteurs discutés dans les paragraphes précédents. Les logiciels qui y appartiennent peuvent se ressembler en ce qui concerne l'offre des activités proposées. De plus, presque chaque logiciel permet d'accompagner des activités générées de tous les types de fichiers multimédias possibles, ce qui contribue certainement à enrichir les activités proposées et diversifier leurs objectifs pédagogiques. Grâce à cela, ils permettent non seulement de préparer des exercices visant la pratique d'une sous-compétence langagière particulière, mais aussi, vu la possibilité de joindre différents supports annexes, authentiques ou fabriqués, de développer les habilités linguistiques des apprenants, surtout celles réceptives. En conséquence, ce sont plutôt des paramètres techniques, tels que par exemple la qualité des éditeurs de documents électroniques employés, la convivialité des programmes donnés ou bien la facilité de leur utilisation, qui semblent décider de leur présence éventuelle dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

On peut observer le répertoire d'exercices interactifs le plus riche dans l'offre didactique du programme *Clic* (renommé à présent *JClic*). Il se compose de quatre types de logiciels intrinsèques : *JClic Author* (permettant de générer des exercices choisis), *JClic Player* (permettant de lancer et d'exécuter des activités fabriquées en tant que fichiers autonomes), *JClic Applet* (permettant d'exécuter des activités fabriquées en forme de page Web) et *JClic Reports* (assurant une gestion de bases de données et de résultats des apprenants). Le programme met à la disposition de ses utilisateurs plus de quinze types d'exercices (ou plutôt leurs variantes) possibles à générer. On peut les réunir en six catégories englobant respectivement les mots-croisés, les puzzles, les quiz, les activités à base de textes, les exercices d'association d'images ou de sons, ou bien les exercices consistant à rechercher des éléments indiqués. Des activités préparées peuvent être automatiquement reliées en des groupes thématiques prédéfinis et elles peuvent être accompagnées de divers types de fichiers multimédias. Il est

possible de les publier en version papier ou en forme de fichiers exécutables autonomes en permettant ainsi à chaque apprenant de travailler individuellement sur son propre ordinateur. Les dernières versions du programme permettent aussi de publier et d'exécuter les exercices préparés directement sur Internet.

Parmi les logiciels mis à la disposition des enseignants, c'est le programme *Hot Potatoes* qui jouit de la popularité la plus grande dans l'offre didactique des systèmes-auteurs « multi-activités » (fig. 10). Il se compose de cinq sous-systèmes, ou modules, indépendants permettant de fabriquer différents types d'exercices ou d'activités interactifs qui sont les suivants :

- a) des mots-croisés ;
- b) des quiz ;
- c) des exercices de remises en ordre (demandant aux apprenants de reconstruire une suite logique à partir de différents types d'éléments ou de segments d'énoncés isolés) ;
- d) des exercices d'associations (fondés sur une mise en correspondance logique des éléments textuels, sonores ou visuels donnés) ;
- e) et, enfin, des exercices lacunaires.

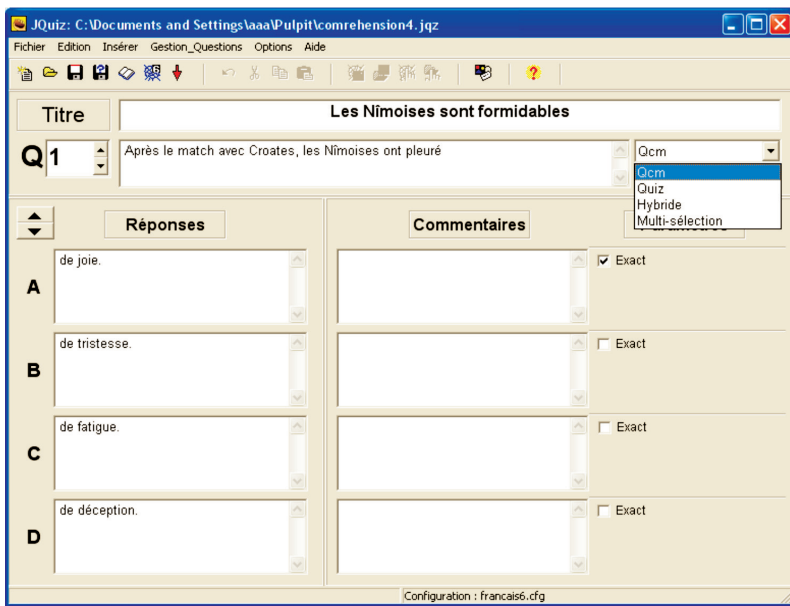


Fig. 10. Interface de l'espace de travail du programme *Hot Potatoes* pour le module *JQuiz* (source : <https://hotpot.uvic.ca>)

De plus, chaque module permet de générer un type d'exercice donné à plusieurs variantes. Ainsi des phrases ou des textes lacunaires peuvent-ils être publiés en trois versions et cela à un niveau de difficulté différent : le plus facile avec un menu déroulant contenant les éléments à choisir, un peu plus dif-

ficile avec une liste d'éléments manquants qu'il faut non seulement bien choisir mais aussi correctement réécrire, et, finalement, le plus difficile demandant aux apprenants de compléter les lacunes uniquement sur la base des informations contenues dans les phrases ou le texte présentés. Le programme offre deux modes d'accès aux exercices préparés : soit on peut les imprimer, soit on peut les publier sur Internet. Dans ce dernier cas, il existe une possibilité de relier des exercices générés en des unités plus grandes, thématiquement ou logiquement liées. Pour le faciliter, le programme possède même un module à part (nommé *The Masher*), destiné en effet à construire des séquences d'exercices choisis avec une page index (quoique un peu simple et sans la possibilité de la modifier à moins de maîtriser le code HTML) qui peut aider l'apprenant à sélectionner des exercices pouvant l'intéresser. En outre, grâce à de nombreuses options supplémentaires, chaque module permet de personnaliser des exercices préparés à sa guise. Ainsi le concepteur peut-il non seulement décider librement du paramétrage des activités créées sur une page Web mais aussi stimuler différentes stratégies d'apprentissage. À cette fin, il a la possibilité d'insérer à chaque étape d'une activité donnée différents indices ou aides censés orienter la démarche de l'apprenant en cas de difficulté. De plus, le logiciel permet d'associer à chaque réponse programmée des commentaires plus complets qu'un seul jugement portant sur sa justesse ou son incorrection qui serviront à indiquer la ou les causes d'éventuelles formes fautives et permettront à l'apprenant de s'autocorriger. Un autre avantage du programme non moins important réside dans sa non linéarité : le concepteur dispose de la possibilité d'insérer de nombreux liens vers des ressources internes (documents-supports, fiches de grammaire, listes de vocabulaire, etc.) préalablement préparées ou externes, disponibles sur la Toile (encyclopédies, dictionnaires, sites informatifs, etc.), ce qui permet non seulement de compléter les informations présentées mais, avant tout, de supporter l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances.

Le programme *Netquiz Pro*, un autre système-auteur « multi-activités » assez puissant mais pour l'instant un peu moins connu, représente des avantages, tant didactiques que technologiques, proches au système-auteur discuté plus haut (fig. 11). C'est un programme conçu à générer des activités d'apprentissage (*Netquiz Pro 4*, appelé version formative) ou des tests (*Netquiz Pro 2.9*, appelé version sommative) variés pendant la préparation desquels le concepteur a à sa disposition une dizaine de types d'activités (entre autres des quiz, des questions/réponses, des dictées, des exercices d'association, etc.) à une ou plusieurs variantes. Chaque exercice, une fois créé, peut être librement modifié et réemployé dans d'autres tests. De nombreuses options associées au programme permettent de configurer librement tous les paramètres des exercices programmés : leur aspect esthétique, le nombre, le genre et même le format de ressources multimédias adjointes, la limite du temps prévue pour fournir la réponse, etc. Ce qui est aussi important, c'est que le nombre d'exercices

correspondant à chaque test peut être illimité sans influencer l'organisation visuo-spatiale des tests fabriqués.

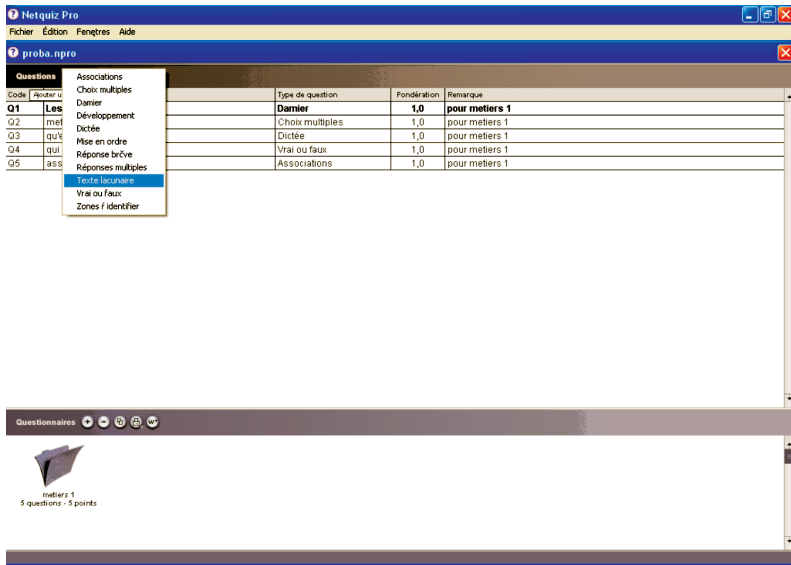


Fig. 11. Interface de l'espace du travail du programme *Netquiz Pro 2.9* (source : <http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-29>)

De plus, les exercices préparés à l'aide du logiciel *Netquiz Pro* sont publiés sur des pages autonomes mais interreliées. Les pages d'exercices possèdent des menus très pratiques qui assurent à l'apprenant une meilleure orientation et une navigation plus facile à l'intérieur d'un test donné. Comme dans le cas du programme précédent, chaque exercice créé à l'aide du logiciel *Netquiz Pro* peut contenir, outre la consigne et une courte description, différentes sortes d'aides ou d'indices, visant à aider l'apprenant dans l'exécution d'une activité assignée, ou encore des commentaires, permettant à l'apprenant de s'autocorriger. Outre cela, le programme, grâce à l'option « Gestion des Résultats », permet d'effectuer un suivi de l'apprenant et d'évaluer systématiquement ses progrès.

Le programme *Ordidac* constitue un autre exemple d'un système-auteur « multi-activités » non moins intéressant. Il est conçu avant tout à préparer des séquences d'apprentissage ou d'évaluation multimédias, mais il est également possible de s'en servir pour créer des exercices interactifs autonomes. Du point de vue de son utilisation, il est composé de deux types de modules : l'un destiné à l'enseignant, l'autre à l'apprenant. Le premier module assume deux fonctions en même temps : il permet, d'un côté, la création d'une séquence donnée, de l'autre, la gestion des résultats des apprenants. L'option « Questionnaire » permet de préparer le matériel choisi. C'est là où l'enseignant définit toutes les étapes (ou les questions) des séquences prévues en choisissant leurs

formes, en créant leurs contenus et en associant tous les types de supports multimédias nécessaires pour réaliser les objectifs pédagogiques visés. Pourtant, des ressources préparées à l'aide de ce logiciel ne sont disponibles qu'en forme de fichiers exécutable autonomes.

3.6.2.2. Systèmes ouverts

Le second groupe d'outils informatiques qui peuvent être intégrés dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est représenté par les plateformes d'apprentissage, destinées à l'origine aux différentes formes de FOAD. C'est pour cette raison qu'elles sont appelées plateformes de formation, plateformes d'apprentissage ou bien Espaces Numériques de Travail (ENT) (voir entre autres DELABY, 2006).

D'une manière générale, une plateforme d'apprentissage peut être définie comme un dispositif permettant de distribuer et d'administrer toute sorte de séquences d'enseignement/apprentissage « diffusées en réseaux intranet ou internet » (DELABY, 2006 : 125). En conséquence, elle comporte habituellement « des fonctionnalités en matière de télé-tutorat et de production de matériel d'apprentissage » (QOTB, 2009 : 333). Pour cette raison, elle est vue par certains chercheurs comme « la représentation virtuelle, mais bien réelle, [...] de l'institution de formation » (DUMONT, 2007 : 129).

Le nombre de fonctionnalités offertes par les plateformes d'apprentissage est assez élevé. Le rapport de Becta (*The British Educational Communications and Technologies Agency*) recense au moins 45 fonctionnalités devant être respectées par toute plateforme d'apprentissage (cf. QOTB, 2009). On peut les réunir en quatre grandes catégories selon le destinataire. Ainsi devraient-elles permettre :

- 1) « à un enseignant-concepteur de créer des parcours pédagogiques types regroupant des activités d'apprentissage ainsi que des ressources pédagogiques multimédias et de bâtir des outils de suivi des activités des étudiants ;
- 2) à un apprenant de consulter en ligne ou de télécharger le matériel et les ressources pédagogiques qui lui sont recommandés, de les gérer [...], d'effectuer des exercices, de s'autoévaluer [...] ;
- 3) aux apprenants et aux personnes-ressources qui leur sont affectées (tuteurs, experts de contenu, animateurs, gestionnaires, etc.) de communiquer individuellement ou en groupes, de créer des thèmes de discussion ou de collaborer à des productions communes ;
- 4) à un administrateur d'installer le système d'apprentissage et d'en assurer la maintenance, de gérer les accès et les droits des uns et des autres, [...], etc. » (PAQUETTE, 2002 : 48—50).

Tout comme dans le cas de la plupart des systèmes fermés présentés dans les sous-chapitres précédents, les plateformes d'apprentissage constituent des outils adaptés à l'usage par les non informaticiens. Leur mise en œuvre ne requiert pas alors de la part de ses utilisateurs potentiels de connaissances particulières en matière des langages de programmation, sauf s'ils veulent, pour telle ou telle autre raison, apporter des changements aux paramètres techniques préconçus par leurs auteurs. Une autre ressemblance avec les outils auparavant discutés réside dans le fait que les plateformes d'apprentissage comportent, d'une part, un logiciel destiné à constituer une sorte d'espace de travail où un concepteur d'un matériel pédagogique donné peut le programmer, le modifier et définir tous ses paramètres, et, d'autre part, un logiciel permettant au destinataire du contenu pédagogique préparé de l'exploiter. Pourtant, à l'encontre du premier type d'outils analysés, toutes les plateformes d'apprentissage possèdent un troisième type de logiciel servant à contrôler les progrès et/ou effectuer un suivi des apprenants qui est rarement présent dans les systèmes fermés. C'est là où réside l'une des plus grandes différences entre les deux types de systèmes mis en examen proposé. Une autre, décidant d'ailleurs de la puissance de ce type d'outils informatiques et de leur potentiel didactique, concerne la nature des échanges qu'ils assurent à leurs utilisateurs. Ces derniers, grâce à la mise à leur disposition de différents types de logiciels de communication, aussi bien synchrone qu'asynchrone, peuvent vraiment communiquer, en temps réel ou différé selon les besoins, et non seulement recevoir des informations préprogrammées ou attendues. Cette intégration dans les plateformes d'apprentissage des technologies du Web 2.0 contribue alors à la multiplication des formes d'échanges possibles entre les utilisateurs et, grâce à cela, favorise « le partage, la socialisation, la collaboration et la mutualisation des savoirs » (KARSENTI, COLLIN, éd., 2013 : 5).

Il existe plusieurs dizaines de plateformes dans l'offre didactique actuelle. Le rapport du *Thot Cursus* (site dédié à la promotion de la formation à distance francophone de l'utilisation des outils numériques pour l'éducation et la formation) préparé en 2010 recense 216 outils de ce type disponibles sur le marché éducatif. En prenant en considération le statut de ce type d'outils, tout comme dans le cas des systèmes fermés, on constate qu'ils peuvent constituer des produits open-source, des produits gratuits ou bien ceux commerciaux. Leur choix dépend alors principalement des types de fonctionnalités qu'ils offrent à leurs utilisateurs potentiels.

D'une manière générale, on peut diviser les plateformes d'apprentissage, selon la nature des fonctionnalités assurées, en :

- a) plateformes LMS (*Learning Management System*),
- b) plateformes CMS (*Content Management System*),
- c) plateformes LCMS (*Learning Content Management System*).

La différence principale entre ces trois sortes de plateformes consiste en ce que les premières servent avant tout à fournir des outils permettant d'organiser et d'administrer le processus d'enseignement/apprentissage tandis que les suivantes, outre les types d'outils mentionnés, possèdent dans leur offre des outils permettant de planifier et de programmer le contenu pédagogique visé disponible en ligne. Enfin, les plateformes du dernier type intègrent à la fois les fonctionnalités des plateformes LMS et celles CMS. En conséquence, elles offrent à présent des solutions technologiques les plus puissantes, appréciées tant dans le monde commercial que celui éducatif.

L'analyse de quelques exemples de plateformes d'apprentissage entreprise dans le cadre de notre recherche nous a permis d'arriver à la conclusion que des plateformes d'apprentissage particulières se ressemblent beaucoup en ce qui concerne les types d'outils mis à la disposition de leurs utilisateurs potentiels et que ce sont les détails, pourtant parfois très importants, tels que la convivialité de l'interface, la compatibilité ou son manque avec d'autres outils informatiques jugés utiles pour le processus d'enseignement/apprentissage, la facilité de navigation, etc., qui les différencient les unes des autres et, ce qui s'ensuit, qui peuvent influencer sur leur choix. C'est pourquoi, nous nous limiterons à présenter, dans les lignes qui suivent, un exemple de systèmes informatiques de ce type, en joignant une liste d'exemples plus élaborée, sans toutefois être exhaustive en raison du nombre de plateformes disponibles sur les marchés éducatif et commercial, dans les annexes de notre travail. L'exemple choisi nous permettra également de signaler les principales caractéristiques des outils analysés.

Une des plateformes réunissant les possibilités de gérer et de créer des parcours d'enseignement/apprentissage constitue la plateforme *Moodle*, actuellement disponible en version 2.7.2+ (fig. 12).

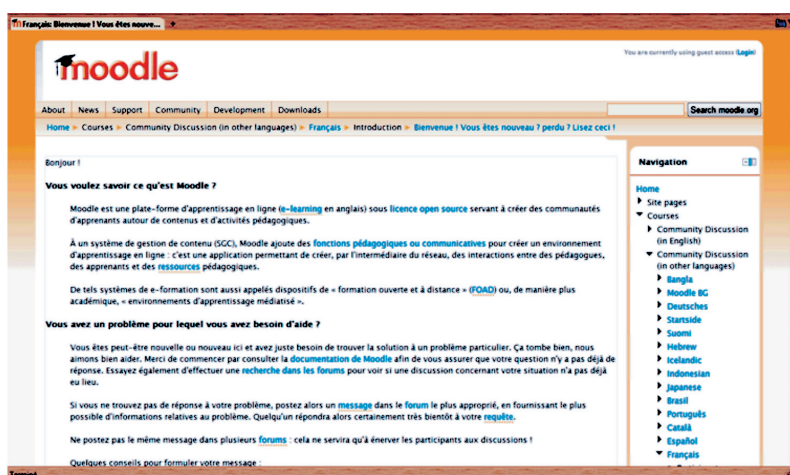


Fig. 12. Page d'accueil de la plateforme *Moodle* (source : <https://moodle.org/?lang=fr>)

La convivialité de l'interface de la plateforme *Moodle*, tant pour l'enseignant-concepteur, que pour l'administrateur et pour l'apprenant, ainsi que la facilité de la mise en œuvre de ses nombreuses fonctionnalités contribuent à une utilisation de plus en répandue de ladite plateforme dans différents types d'institutions, celles scolaires y comprises. De plus, la plateforme *Moodle* est disponible dans une quarantaine de langues, ce qui facilite son usage et son adaptation pour des contextes d'enseignement/apprentissage riches et variés.

Les fonctionnalités de la plateforme *Moodle* peuvent être réunies dans trois grands groupes :

- 1) celles rendant possible la mise en œuvre d'un contenu pédagogique donné ;
- 2) celles permettant de gérer le processus d'enseignement/apprentissage visé ;
- 3) et, enfin, celles assurant la communication et la collaboration, en modes synchrone et asynchrone, entre différents participants à ce processus.

En ce qui concerne la création du matériel pédagogique, l'enseignant-concepteur a à sa disposition différents types d'outils qui sont disposés en deux blocs, nommés respectivement par les auteurs *activités* et *ressources*. Chacun de ces groupes contient des outils permettant de préparer des séquences d'apprentissage plus ou moins longues selon les objectifs pédagogiques visés (fig. 13). Ainsi l'enseignant peut-il créer de simples exercices interactifs (à l'aide des générateurs de quiz variés, des générateurs de jeux éducatifs, des générateurs de pages Web, etc.), des activités plus complexes (en recourant, entre autres, à wiki) ou même des modules d'apprentissage complets, composés de suites d'étapes particulières (en utilisant des outils comme ceux nommés *livres*, ceux appelés *leçons* ou bien d'autres).

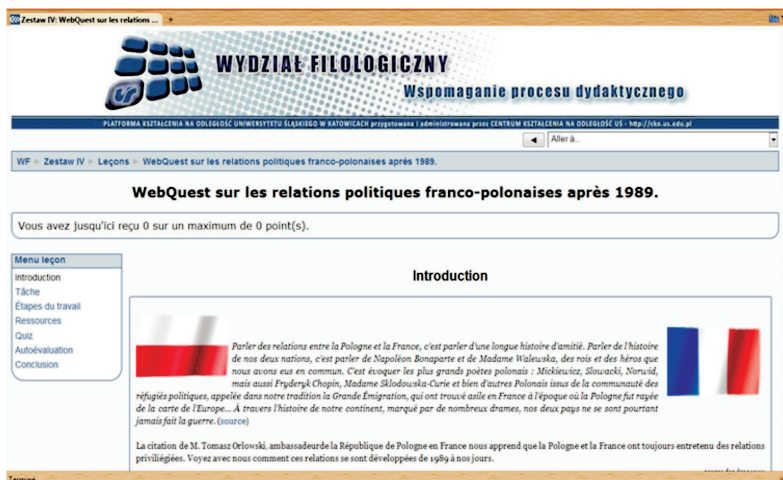


Fig. 13. Exemple d'un webquest préparé sur la plateforme *Moodle* (source : <http://el.us.edu.pl/wf/>)

Qu'il s'agisse d'une activité interactive isolée ou d'une leçon complète, l'enseignant peut les accompagner à chacune des étapes de leur programmation de différents types d'aides et de ressources supplémentaires. Celles-ci peuvent prendre forme de simples liens vers des supports externes ou internes ou bien se présenter comme des documents électroniques de toutes sortes (textuels, visuels, auditifs, audio-visuels), annexes à une activité principale proposée. À cette fin, le concepteur d'une activité donnée peut se servir, entre autres, d'un *glossaire* qui peut réunir par exemple les explications (traductions, synonymes, règles d'emploi, etc.) des notions exploitées ou bien contenir des informations élargissant le matériel travaillé (fig. 14).

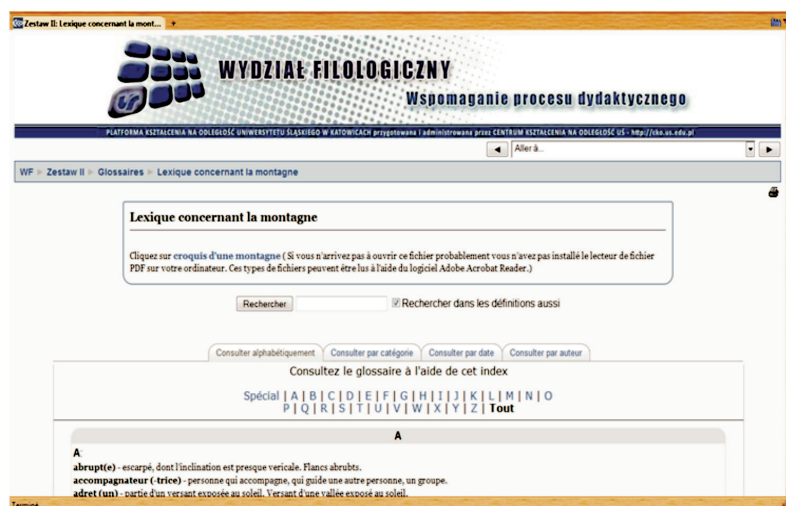


Fig. 14. Exemple d'un glossaire joint à une leçon préparée sur la plateforme Moodle (source : <http://el.us.edu.pl/wf/>)

De plus, chaque module préparé sur la plateforme Moodle peut se terminer par un devoir demandé à être effectué par les apprenants et envoyé à l'enseignant, ce qui munit ce dernier d'un instrument supplémentaire servant à contrôler un travail individuel ou collaboratif de ses apprenants. Outre cela, la plateforme permet non seulement de créer un nouveau matériel pédagogique mais également d'intégrer celui dont on dispose déjà et que l'on a préparé à l'aide d'autres logiciels tels que *Hot Potatoes*, *PowerPoint*, *Flash* et beaucoup d'autres. Il vaut encore souligner que, grâce à la possibilité de varier librement des rôles attribués aux utilisateurs des cours particuliers, ce n'est pas uniquement l'enseignant qui peut devenir concepteur ou animateur d'une activité donnée mais également l'apprenant.

D'un autre côté, la présence de différents types d'outils administratifs, tels que les rapports, les statistiques ou les notes, permet à l'enseignant ou à l'ad-

ministrateur de la plateforme d'effectuer un suivi des apprenants et de contrôler leurs progrès (cette fonctionnalité fera l'objet d'une analyse plus détaillée dans le sous-chapitre 3.6.3.2). Outre cela, l'enseignant dispose d'outils censés lui faciliter l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage parmi lesquels il y a un agenda de travail, des annonces journalisées, un logiciel de gestion des groupes de participants inscrits à des cours créés, etc. Grâce à cela, le travail sur la plateforme devient très proche, au moins en ce qui concerne ses aspects organisationnels, du travail en présentiel. Il est encore à noter que chaque leçon ou cours constituent des ensembles formés de blocs particuliers, ce qui permet à l'enseignant ou à l'administrateur d'accéder directement aux informations recherchées, en leur épargnant ainsi toute surcharge informationnelle.

Finalement, les utilisateurs de la plateforme *Moodle* ont à leur disposition d'outils de communication et d'échange d'informations variés parmi lesquels on peut énumérer les forums, généraux ou sur un sujet de discussion particulier, le chat, la messagerie instantanée, le wiki, etc. Leur utilisation peut servir à des objectifs pédagogiques diversifiés tels que le prolongement du suivi des apprenants, le contrôle de l'exécution des activités effectuées par les apprenants, etc., mais avant tout elle peut permettre la mise à la disposition des utilisateurs des lieux de partage et d'échange d'informations. De cette manière, la plateforme peut devenir pour ses utilisateurs un véritable espace de communication et de travail collaboratif.

Pour résumer, cette brève analyse des fonctionnalités de la plateforme *Moodle* que nous venons de présenter permet de découvrir les principales caractéristiques des supports de ce genre et, en même temps, d'annoncer les différences essentielles entre les deux types d'outils informatiques à vocation éducative, systèmes fermés et systèmes ouverts, choisis à analyser dans le cadre de nos recherches.

3.6.3. Question du *feedback*

Les solutions technologiques utilisées dans les deux types d'outils de création de contenu didactique discutés influent directement non seulement sur les types d'activités langagières qu'ils permettent de mettre en œuvre mais également sur le caractère des informations en retour qu'ils permettent de transmettre/recevoir aussi bien par les apprenants que par l'enseignant. Pour préparer l'analyse des possibilités que ces deux groupes d'outils offrent aux principaux acteurs du processus didactique en matière du *feedback*, nous nous sommes appuyée sur les classifications du phénomène en question qui ont été discutées dans les sous-chapitres 2.4.1 et 2.4.2 du présent travail.

3.6.3.1. Caractéristique du *feedback électronique* offert aux apprenants

Il faut souligner tout d'abord que le *feedback* que reçoit l'apprenant durant son travail avec des activités interactives, qu'elles soient du type *exercices* ou bien *tâches fermées* ou *ouvertes*, peut avoir une double nature : il peut être automatiquement généré en fonction des données formulées par les auteurs d'un outil sélectionné ou bien résulter des informations en retour élaborées par l'enseignant-concepteur lui-même. Dans le second cas, les informations introduites dans le système peuvent être, selon la nature de ce dernier, programmées par avance et une fois pour toutes ou bien modifiées au cours de l'exécution d'une activité donnée en fonction des réponses fournies par l'apprenant.

Dans le cas du premier groupe d'outils informatiques analysés, la plupart des systèmes-auteurs qui y appartiennent sont construits de manière à permettre à l'enseignant-concepteur de se servir du *feedback* conçu par les auteurs d'un outil donné ou bien de programmer ses propres commentaires que les apprenants recevront après avoir effectué une activité générée. Qu'il soit du premier ou du deuxième type, le *feedback* offert dans les systèmes-auteurs a, le plus souvent, un caractère informatif et il est du type collectif (fig. 15).

Mettre à la négation (vous avez 3 chances pour chaque phrase)

- Les étudiants sont toujours fatigués.
 Votre réponse: Les étudiants ne sont jamais fatigués.
 La bonne réponse: Les étudiants ne sont jamais fatigués.
 Vérifiez la Réponse
- Il y a quelqu'un dans la cuisine.
 Il n'y a rien dans la cuisine.
 Il y a une erreur.
 Vérifiez la Réponse
- J'ai quelque chose dans mon sac.
 Vérifiez la Réponse
- Quelqu'un est venu la semaine dernière.
 Votre réponse: Personne n'est venu la semaine dernière.
 La bonne réponse: Personne n'est venu la semaine dernière.
 Vérifiez la Réponse
- J'ai envie d'étudier samedi soir.
 Votre réponse: Je n'ai pas envie d'étudier samedi soir.
 La bonne réponse: Je n'ai pas envie d'étudier samedi soir.
 Vérifiez la Réponse
- Il a toujours joué aux cartes.
 Vérifiez la Réponse
- Ils font quelque chose ce matin.
 Vérifiez la Réponse

Fig. 15. Exemple d'un *feedback informatif* programmé dans le logiciel *Quiz* (source : <http://usinaquiz.free.fr/mde.htm>)

Dans quelques cas, les concepteurs des systèmes-auteurs recourent au *feedback* basé sur les conceptions behavioristes de l'apprentissage, mais ces pratiques sont de plus en plus rares dans les systèmes-auteurs les plus récents.

Les logiciels appartenant à ce groupe, en raison des possibilités limitées des solutions technologiques utilisées, ne fournissent pas généralement le *feed-*

back à caractère constructiviste. Néanmoins, certains d'entre eux (tels que par exemple *Netquiz Pro* ou *Ordidac*) permettent d'insérer différents types d'« aide », de « conseils », de « liens », etc., dont l'apprenant peut se servir au cours de l'exécution d'une activité donnée et qui sont censés l'aider à trouver ou à élaborer des réponses correctes (fig. 16).

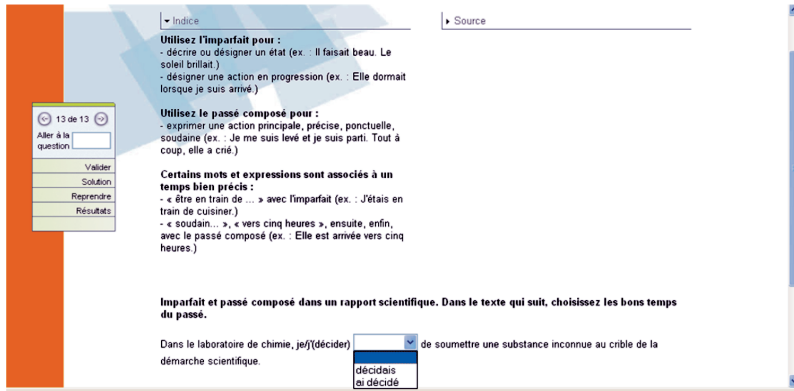


Fig. 16. Exemple d'aide disponible dans le logiciel *Netquiz Pro* (source : <http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-4>)

Le *feedback informatif* apparaissant dans les activités langagières générées à l'aide des systèmes-auteurs est très diversifié. Dans la plupart des cas, il apparaît immédiatement après chaque réponse saisie par l'apprenant. Dans certains programmes, le *feedback* est fourni à la fin de toute l'activité même si celle-ci contient plus d'un élément (mot, question, phrase à transformer ou à compléter, etc.) que l'apprenant devrait traiter.

Les informations que les apprenants reçoivent appartiennent aux quatre catégories, sauf la première, de la classification du *feedback* selon le degré de complexité de ce dernier (cf. le sous-chapitre 2.4.2). Dans leurs versions les plus simples, elles indiquent si les réponses fournies par les apprenants sont correctes ou incorrectes (fig. 17).

Les systèmes-auteurs offrent également la possibilité de préparer un *feedback* consistant en confrontation de la réponse fournie avec celle préalablement programmée comme correcte (fig. 18).

Pourtant, ce sont les systèmes-auteurs « multi-activités » qui proposent avant tout le *feedback* élaboré. Celui-ci renvoie, le plus souvent, aux informations supplémentaires justifiant l'exactitude ou, par contre, l'inexactitude, de la réponse donnée et il peut apparaître sous formes variées, telles que les règles grammaticales correspondant au problème en question, des exemples illustrant le cas analysé, des contextes d'usage appropriés, etc.



Fig. 17. Exemple d'un *feedback* du type « simple vérification de la réponse » programmé dans le logiciel *ECT* (source : <http://usinaquiz.free.fr/qcmtext/ect1.htm>)

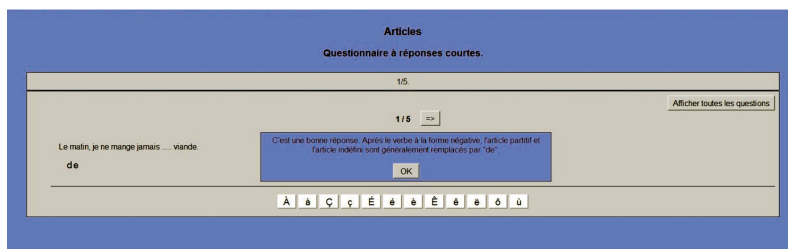


Fig. 18. Exemple d'un *feedback* élaboré programmé dans le logiciel *Hot Potatoes* (source : <https://hotpot.uvic.ca>)

Dans le cas de la réponse incorrecte fournie par l'apprenant, la plupart des systèmes-auteurs donnent à ce dernier la possibilité de s'autocorriger, une ou plusieurs fois avant d'afficher la ou les réponse(s) attendue(s) (fig. 19).

Dans certains logiciels (comme, par exemple, *Hot Potatoes*, *Atlence Click'n Study*, *ECT*, *Le Pendu*, etc.), le *feedback* reçu par les apprenants est accompagné d'informations portant des jugements sur la qualité de ses actions ou de son rendement en général. La présence de telles informations (concernant par exemple le nombre de points obtenus, le temps consacré à l'exécution d'une activité donnée, le nombre de tentatives utilisées, etc.) dans des activités langagières dont les objectifs ne visent pas le contrôle du niveau de maîtrise de connaissance ou de compétence particulières est contestée par la plupart des cher-

cheurs, prônant la nécessité de la diversification du *feedback* en fonction du but qu'une activité donnée est censée réaliser (voir entre autres DEMAIZIÈRE, 2007).

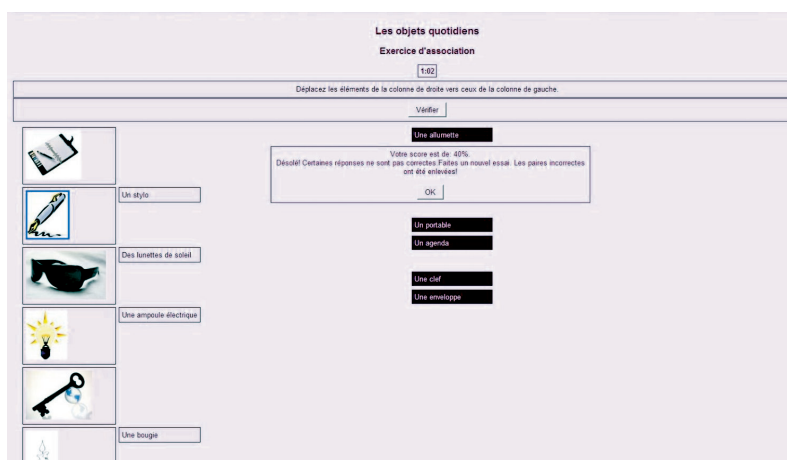


Fig. 19. Exemple d'un *feedback* permettant à l'apprenant de s'autocorriger programmé dans le logiciel *Hot Potatoes* (source : <https://hotpot.uvic.ca>)

La forme de communication des informations en retour privilégiée dans les systèmes-auteurs analysés est une forme écrite. Ce *feedback* peut être, selon le cas, *direct* ou *indirect*, chacun d'eux pouvant apparaître, à leur tour, en forme de *feedback métalinguistique*, surtout celui *non codé*, de *feedback focalisé* ou, par contre, de *feedback non focalisé*, selon les objectifs pédagogiques prédéterminés (fig. 20). Dans certains programmes, tels que par exemple *Hot Potatoes*, *Cantare*, *Quandary*, etc., il y a la possibilité d'accompagner le *feedback écrit* de commentaires sonores ou, si c'est le cas, de messages en formes graphiques ou animées.

Ce qui est important, c'est que les informations en retour mises en place ou programmées par l'enseignant-concepteur lui-même dans les systèmes-auteurs analysés ont par principe, en raison de la nature fermée de ces derniers, un caractère rétroactif par rapport aux réponses données par les apprenants. Cette contrainte est à la source de deux conséquences importantes : d'une part, l'enseignant ne dispose pas de la possibilité de réagir en temps réel sur les réponses fournies par les apprenants ; d'autre part, l'apprenant ne recevra que les informations sur les réponses prévues par avance par l'enseignant, ce qui pourra conduire à la situation où le *feedback* reçu ne correspond aucunement ou peu à la réponse donnée. Une des possibilités d'éviter de telles situations dans les outils de ce type est une recherche préliminaire de toutes les alternatives possibles pour les réponses envisagées. Cela suppose de la part de l'enseignant-concepteur une analyse minutieuse des difficultés potentielles, celles de nature linguistique, mais également celles propres aux stratégies d'apprentissage, lors de l'exécution des activités interactives créées.



Fig. 20. Exemple d'un *feedback indirect* de type métalinguistique non-codé, programmé dans le logiciel *Netquiz Pro* (source : <http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-4>)

Quant au deuxième groupe d'outils mis aux analyses entreprises, le *feedback* reçu par l'apprenant via une plateforme d'apprentissage, de par la nature même de cette dernière, peut être très diversifié (fig. 21).

Tout d'abord, l'enseignant-concepteur dispose d'une plus grande influence sur le choix du type de *feedback* fourni aux apprenants. Ainsi peut-il recourir, selon les types d'activités créées ainsi que les objectifs visés, au *feedback* basé sur les conceptions cognitivistes de l'apprentissage ou bien celui inspiré des théories constructivistes. Ce *feedback* peut alors avoir un caractère informatif ou bien constituer un support dans la construction des connaissances sélectionnées. Tout comme dans le cas des systèmes-auteurs, il peut être direct ou indirect, métalinguistique, etc. (voir plus haut).

Deuxièmement, le *feedback* disponible sur une plateforme d'apprentissage peut apparaître à différentes étapes d'une activité donnée :

- a) soit au début, comme un commentaire introduisant au contexte général d'une situation choisie ;
- b) soit au cours de l'exécution d'une activité donnée, comme une aide dans la construction des connaissances particulières ou comme un commentaire sur des réponses ponctuels des apprenants ;
- c) soit à la fin d'une activité donnée, comme un commentaire permettant à l'apprenant d'obtenir des informations sur l'efficacité des réponses fournies.

Au surplus, grâce à la possibilité de se servir de différents moyens de communication, ceux-ci permettant aussi bien la communication en mode synchrone qu'en mode asynchrone, l'enseignant peut préparer les informations en retour appropriées constituant non seulement des commentaires automatiquement générés par le système juste après les réponses fournies par les apprenants, mais aussi des informations à caractère plus proactif, étant programmées, selon le

cas, en temps réel ou bien en temps différé. Une telle possibilité constitue certainement un des plus grands avantages de l'utilisation des plateformes d'apprentissage pour créer des activités interactives.

The screenshot displays a web application for French cinema history. At the top, the header identifies the institution as 'WYDZIAŁ FILOLOGICZNY' (Faculty of Philology) and 'Instytut Języków Romańskich i Translatoryki' (Institute of Romance Languages and Translation). The main content area is titled 'Grandes dates et personnalités du cinéma français.' and contains a quiz question: '1. Quelle est la première nationalité de Jean Reno ?'. The user's response, 'la nationalité italienne', is marked as incorrect with the feedback 'C'est une mauvaise réponse. Désolé.' and a 'Continuer' button. Below the quiz, a section dedicated to 'Jean Reno' features three photographs of the actor and a detailed biographical text. The left sidebar, labeled 'Menu leçon', provides a navigation menu with various topics related to French cinema history, including 'Grandes dates et personnalités du cinéma français', 'Introduction', 'Tâche', 'Étapes du travail', 'Ressources', 'Grandes personnalités du cinéma français', 'Acteurs (trices) français (-es)', 'Réalisateurs français', 'Producteurs français', 'Fernandel', 'Jean Gabin', 'Jean Marais', 'Louis de Funès', 'Bourvil', and 'Yves Montand'.

Fig. 21. Exemple d'un *feedback* informatif élaboré renvoyant à certaines parties du texte contenant des indices sur la réponse correcte (source : <http://el.us.edu.pl/wf>)

De plus, le *feedback* fourni par l'enseignant peut être non seulement collectif mais il peut avoir également un caractère plus individualisé et ajusté aux difficultés réellement rencontrées par tout un groupe d'apprenants donné ou bien par des apprenants particuliers. En ce sens, le *feedback* préparé par l'enseignant et mis à la disposition des apprenants sur une plateforme d'apprentissage peut être avant tout adaptatif et non seulement adapté, comme c'est le cas du *feedback* disponible dans les activités générées à l'aide des systèmes-auteurs.

Finalement, l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage influe considérablement sur les formes de transmission des informations que les apprenants

reçoivent au cours ou à la fin d'une activité donnée. Certes, c'est la forme écrite qui prédomine d'autres formes de messages reçus par les apprenants, mais le recours aux *feedbacks* audio, audio-visuel ou bien visuel est aussi très souvent pratiqué, quoique avant tout pour des commentaires-supports des informations rétroactives principales, celles-ci apparaissant en forme écrite. Une telle possibilité permet à l'enseignant d'adapter le *feedback* envisagé aux préférences sensorielles des apprenants concernés et, ce qui s'ensuit, de prendre en considération quelques traits caractéristiques de leurs styles d'apprentissage individuels.

3.6.3.2. Caractéristique du *feedback électronique* offert à l'enseignant

Les solutions mises en œuvre dans les deux types de systèmes analysés influent non seulement sur la nature des informations que reçoivent les apprenants travaillant sur les activités interactives préparées à l'aide de l'un ou de l'autre type d'outils employés mais également sur la nature du *feedback* reçu par l'enseignant-concepteur de ces activités.

Le recours aux systèmes-auteurs pour la création des activités interactives donne à l'enseignant l'accès au *feedback* assez limité en types d'informations reçues. Si les systèmes-auteurs ne sont pas dotés d'un outil supplémentaire permettant de gérer les résultats des apprenants, l'enseignant a peu de chances de recevoir des informations sur les détails des parcours de ses apprenants. À la limite, il peut recevoir sur sa boîte électronique certaines informations générales sur les résultats obtenus par les utilisateurs des activités interactives qu'il a préparées mais, s'il n'est pas inscrit à un programme donné ou s'il n'a pas créé des comptes pour ses apprenants, ces informations ne présenteront pas pour lui de données significatives. Par contre, le module « Gestion des résultats », intégré dans certains des outils concernés, tels que par exemple *Atlence Click'n Study* ou *Netquiz Pro*, permet à l'enseignant d'effectuer un certain suivi régulier de ses apprenants et d'obtenir des informations pédagogiquement plus importantes sur les résultats particuliers des groupes d'apprenants donnés, la qualité de leurs réponses, les erreurs commises, le temps consacré à l'exécution d'une activité choisie, etc. (fig. 22).

La situation change dans le cas de l'utilisation du second groupe d'outils analysés, celui englobant les plateformes d'apprentissage. Dans ce cas-là, un éventail d'informations auxquelles l'enseignant peut accéder pendant ou après l'exécution d'une activité interactive choisie par des groupes d'apprenants donnés augmente d'une façon significative. Grâce aux outils administratifs intégrés dans les plateformes d'apprentissage, l'enseignant gagne la possibilité de suivre

régulièrement les étapes particulières du travail de ses apprenants sur une activité sélectionnée ainsi que leurs progrès par intermédiaire de différents types de rapports d'activités. Ces derniers sont susceptibles de fournir à l'enseignant une analyse temporelle et qualitative de parcours interactifs des apprenants (fig. 23).

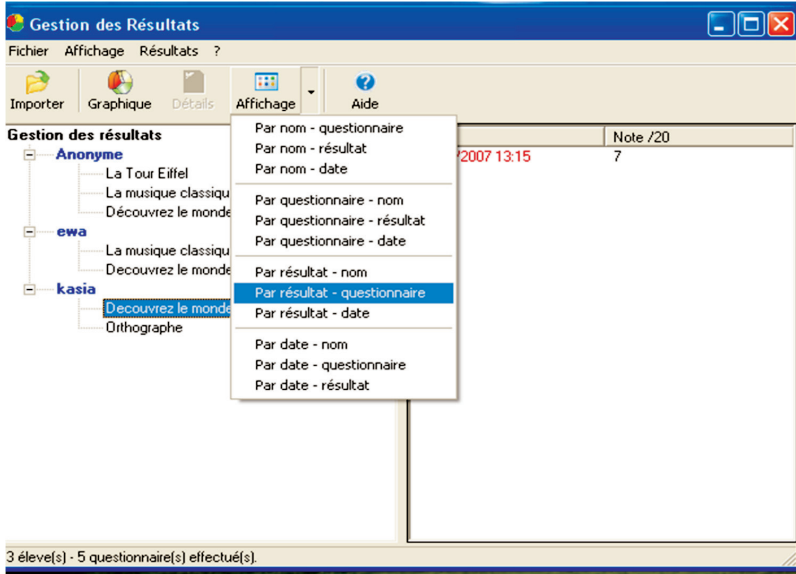


Fig. 22. Exemple de statistiques disponibles dans le programme *Atlence Click'n Study* (source : <http://www.atlence.com/study/index-fr.html>)

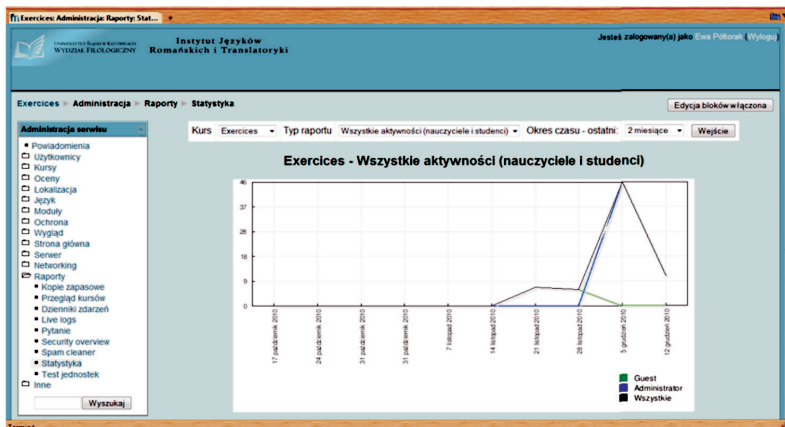


Fig. 23. Exemple de rapports disponibles sur la plateforme *Moodle* (source : <http://el.us.edu.pl/wf>)

L'accès à la vue d'ensemble des connexions des apprenants permet à l'enseignant de recevoir des informations concernant, entre autres, le type d'activité

et l'ordre des étapes choisies par les apprenants pour l'effectuer ainsi que le temps consacré à leur exécution.

D'autres types d'outils administratifs, tels que les statistiques ou l'évaluation des performances des apprenants, fournissent des informations supplémentaires sur la qualité des réponses fournies, leur exactitude ou inexactitude par rapport aux réponses attendues ou préalablement programmées, le nombre de points ou la note obtenus, les types d'erreurs commises, le nombre de tentatives qui étaient nécessaires aux apprenants pour accomplir un exercice ou une tâche donnés, etc.

Outre les types d'informations déjà mentionnés auxquels on peut accéder grâce aux différents types d'outils administratifs intégrés dans les plateformes d'apprentissage, l'enseignant peut s'informer aussi si et dans quelle mesure d'éventuelles ressources supplémentaires mises à la disposition des apprenants sont exploitées par ces derniers et, en conséquence, quelle est leur utilité réelle dans l'exécution des activités langagières proposées.

Un tel suivi des parcours des apprenants assuré par la présence des logiciels administratifs disponibles sur les plateformes d'apprentissage permet à ces dernières de devenir un outil didactique assez puissant. En y recourant, l'enseignant gagne la possibilité non seulement de contrôler systématiquement l'efficacité des techniques de travail proposées et, ce qui s'ensuit, de les adapter aux besoins individualisés de ses apprenants, mais également de diagnostiquer des difficultés linguistiques et/ou celles liées à certaines stratégies d'apprentissage, caractéristiques pour un groupe d'apprenants donné ou propres aux apprenants particuliers, qui sont difficilement observables dans un environnement traditionnel d'apprentissage d'une langue étrangère sans un instrument supplémentaire.

Pour conclure, les analyses des types de *feedback* possibles à programmer dans des outils d'élaboration de contenu didactique montrent qu'à l'intérieur de chaque groupe d'outils examinés la nature d'informations rétroactives est directement conditionnée par les solutions techniques et technologiques mises en œuvre dans un outil donné ainsi que par la conception du processus d'apprentissage sous-jacente à son élaboration. Ainsi le *feedback* assuré à l'apprenant dans les systèmes fermés représente-il principalement le *feedback* du type informatif, quoique celui du type motivationnel ou renforçant puisse également y apparaître, tandis que celui possible à recevoir grâce au recours aux plateformes d'apprentissage peut être soit du type informatif, soit du type constructif. Si toutes les deux catégories de systèmes analysés permettent de concevoir presque tous les genres de *feedback* que l'on peut rencontrer en classe de langue « traditionnelle » (au moins en ce qui concerne le *feedback verbal écrit*), les différences commencent là où la nature de *feedback* est directement liée au degré d'interactivité d'un outil donné. En conséquence, les systèmes fermés mettent à la disposition de l'apprenant un *feedback* du type collectif, adapté et dont les

informations véhiculées sont de nature rétroactive par rapport à ses réponses. Par contre, les plateformes d'apprentissage peuvent lui assurer un *feedback* du type soit collectif soit individuel, adaptatif ou, selon les besoins, adapté et dont les informations peuvent être actualisées par l'enseignant en continu, donc ces informations ayant un caractère proactif. Les analyses entreprises permettent pourtant d'observer que les plus grandes différences entre les deux types de systèmes en question concernent le type d'informations rétroactives qu'ils assurent à l'enseignant-concepteur. Comme nous l'avons vu, seulement dans quelques cas rares, les systèmes fermés permettent à ce dernier de recevoir des informations supplémentaires sur les parcours des apprenants. Ce sont les plateformes d'apprentissage qui semblent constituer, une fois de plus, des outils beaucoup plus puissants en la matière étudiée. Les différents types d'instruments administratifs qu'elles mettent à la disposition de l'enseignant accordent à ce dernier la possibilité d'effectuer un suivi des apprenants et de contrôler leur travail sur des activités programmées.

Toutes ces investigations ayant un caractère à la fois théorique et empirique nous ont permis de bien sélectionner un outil approprié pour effectuer les recherches proposées. Sur la base des informations discutées dans ce chapitre, nous trouvons suffisamment justifié le recours, dans le cas de la planification d'un *feedback électronique* pour nos recherches empiriques, à un instrument appartenant au groupe de systèmes ouverts, à savoir la plateforme d'apprentissage *Moodle*.

Deuxième partie

**Impact des nouvelles technologies
sur les pratiques évaluatives
en langues vivantes :
résultats des recherches empiriques**

4. Présentation de la démarche méthodologique retenue

4.1. Analyses des recherches pilotes

Vu la complexité de la problématique de recherche que nous avons choisi à approfondir dans le cadre du présent travail, il était nécessaire de répartir les recherches empiriques planifiées en trois étapes principales :

- 1) l'analyse des outils informatiques, principalement ceux destinés à l'élaboration de contenus didactiques, sous l'angle des solutions proposées pour évaluer les productions des apprenants (cf. le sous-chapitre 3.6.3) ;
- 2) le discernement des principales difficultés que rencontrent les étudiants débutant en apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement du français langue étrangère ;
- 3) et, enfin, la préparation de recherche permettant la comparaison de l'efficacité du *feedback traditionnel* et celui *électronique*.

Le but de ce sous-chapitre est de présenter les résultats des recherches pilotes que nous avons menées à l'Institut des Langues Romanes et de Traduction de l'Université de Silésie dans les années 2006—2009. Comme nous l'avons signalé plus haut, leur objectif primordial était de diagnostiquer les principales difficultés de l'apprentissage du français langue étrangère au niveau débutant afin de pouvoir recenser celles les plus récurrentes et les plus typiques pour le groupe cible choisi. Leur identification et leur analyse, outre d'autres objectifs plus particuliers, nous étaient nécessaires pour élaborer et choisir des types d'informations rétroactives les mieux adaptés aux problèmes observés qui, ensuite, ont servi de base pour la planification d'une expérience didactique visée.

Les recherches ont été menées auprès des étudiants qui commençaient l'apprentissage du français dans des groupes choisissant les études en langues appli-

quées, spécialité langue française et langue anglaise (programme de traduction). Elles s'adressaient uniquement aux personnes dont le niveau de connaissance de la langue française était réellement débutant.

Pour réaliser l'objectif primordial des recherches pilotes, on s'est concentré sur l'observation du développement des compétences communicatives langagières des étudiants concernés par les recherches pendant leur première année d'apprentissage. À la fin de cette étape d'apprentissage, les étudiants étaient censés atteindre le niveau de compétences en français correspondant au niveau de l'utilisateur élémentaire de l'échelle de niveaux de référence proposée par le CECRL (respectivement le niveau A1 à la fin du premier semestre et le niveau A2 après le deuxième semestre).

Parmi les quatre habiletés langagières visées (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), c'était la production écrite qui s'est trouvée au centre d'intérêt principal des recherches entreprises. Un tel choix était lié à plusieurs objectifs pratiques tels que :

- a) la possibilité de vérifier la façon de formuler les idées par les apprenants (précision, pertinence, logique, concision, etc. des informations transmises à l'écrit) ;
- b) la possibilité de mesurer le niveau d'appropriation des sous-ensembles particuliers du système linguistique français et leur mise en application dans les productions écrites ;
- c) la possibilité de reconnaître les problèmes linguistiques difficiles ou impossibles à observer dans la communication orale ;
- d) la possibilité de sensibiliser les apprenants à la spécificité de la langue écrite et à la nécessité d'une attention particulière portée sur l'aspect formel de la langue utilisée,

pour n'en citer que quelques-uns des objectifs les plus importants.

Pendant trois ans de recherche, on a soumis à une observation aussi rigoureuse que ce soit possible les progrès en production écrite d'un groupe d'étudiants comptant, en somme, 49 personnes (dont 32 femmes et 17 hommes). Le groupe observé était assez spécifique en ce qui concerne la biographie linguistique de chaque étudiant (fig. 24).

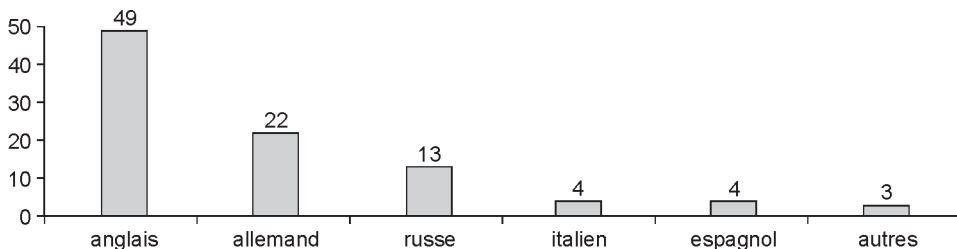


Fig. 24. Répartition des étudiants selon la connaissance des langues étrangères déclarée

Vu les critères d'admission en spécialité choisie (une bonne connaissance de la langue anglaise), toutes les personnes déclaraient la connaissance de l'anglais, au niveau B2 du CERCL au minimum, et d'au moins une autre langue étrangère. Le français était alors pour le groupe concerné une deuxième (10 personnes), une troisième (32 personnes) ou une quatrième (7 personnes) langue étrangère à apprendre. Il faut néanmoins souligner que si les étudiants jugeaient leur connaissance de l'anglais bonne et très bonne, ils étaient plus prudents pour la connaissance d'autres langues étrangères : toutes les personnes situaient leur connaissance de la deuxième/troisième langue étrangère aux niveaux A1 ou A2 du CECRL. Outre la question primordiale de notre recherche (concernant les types et la nature des principales difficultés de l'apprentissage du français au niveau débutant), on s'est alors posé deux questions importantes :

1. Dans quelle mesure un apprentissage antérieur d'une autre langue est susceptible d'influer sur l'apprentissage du français (au moins) deuxième langue étrangère ?
2. En admettant que l'apprentissage des langues est inévitablement lié au phénomène du transfert entre les langues (déjà connues et celles en voie d'appropriation), est-ce que le niveau de compétences en langue antérieurement apprise peut influencer sur l'intensité d'éventuels transferts observés ?

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les résultats de nos observations et les réponses aux questions que nous nous sommes posées.

4.1.1. Identification des principaux types de difficultés d'apprentissage

Dans le cadre de la recherche proposée, on a analysé environ huit cent travaux écrits dont les sujets et les formes, bien variés, étaient élaborés en fonction des critères distingués par le CECRL pour les niveaux A1 et A2 et réalisés à la base du manuel de référence choisi pour le groupe concerné, à savoir *Connexions* (édition Didier). Les études entreprises visaient non seulement la forme linguistique mais également la cohérence et la cohésion des productions écrites choisies. Les difficultés observées ont été soumises à des analyses quantitatives et qualitatives.

Une analyse linguistique systématique des travaux recueillis montre qu'après la première année de l'apprentissage du français ce sont les problèmes grammaticaux (41%), affectant aussi bien la morphologie que la syntaxe du système français, qui jouent le rôle dominant dans les productions écrites des étudiants. Ces derniers commettent aussi un nombre assez élevé d'erreurs orthographiques, celles concernant l'orthographe lexicale y comprises, (31%), les erreurs lexicales

à proprement parler (tels que des mots employés dans des contextes d’usage inappropriés, des calques, des emprunts, des néologismes) ne constituant que 25% de toutes les erreurs observées à cette étape d’apprentissage. On peut également constater que les erreurs discursives sont quasi inexistantes dans les productions des étudiants et que les erreurs logiques apparaissent sporadiquement à cette étape d’apprentissage (elles ne touchent que 3% des erreurs détectées). Cela est certainement lié à la nature même des textes composés pendant ce cycle d’apprentissage (formulaires, lettres personnelles, courts récits, annonces, faits divers, courtes descriptions, etc.) qui sont plutôt simples et faciles à écrire et dont les règles de rédaction sont déjà très bien connues pour les apprenants (fig. 25).

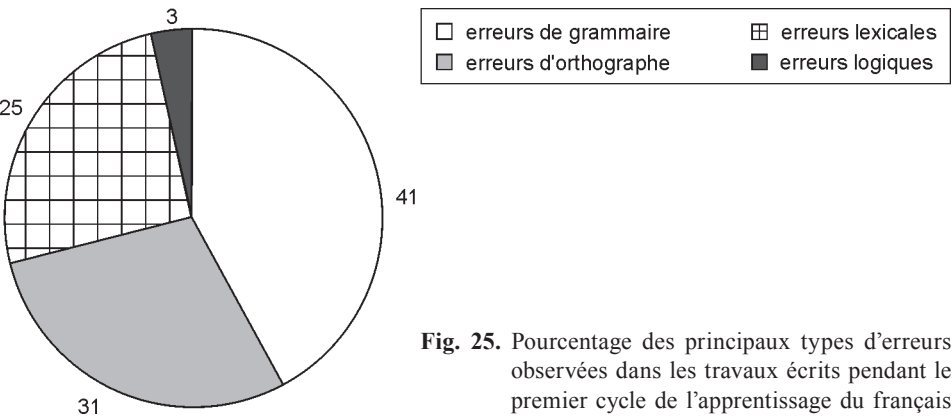


Fig. 25. Pourcentage des principaux types d’erreurs observées dans les travaux écrits pendant le premier cycle de l’apprentissage du français

Il faut souligner que les résultats présentés concernent les erreurs observées dans les travaux analysés au cours de toute une année d’apprentissage. Ce qui est intéressant, c’est le fait que, à mesure du développement des compétences des étudiants, on peut remarquer certains changements au niveau de la nature des erreurs commises (tab. 3).

Tableau 3
Répartition de toutes les erreurs observées dans les travaux écrits pendant les deux semestres du premier cycle d’apprentissage du français (%)

Type d'écarts	I semestre	II semestre
Erreurs grammaticales	38	45
Erreurs orthographiques	39	23
Erreurs lexicales	21	28
Erreurs logiques	2	4

Malgré certaines disproportions dans la répartition des erreurs entre les travaux particuliers, on peut observer deux grandes tendances qui sont les suivantes :

- 1) les travaux écrits pendant le premier semestre se caractérisent par un nombre d'erreurs d'orthographe (39%) légèrement plus élevé que celles affectant la grammaire (38%) ; on note aussi que les erreurs lexicales atteignent le niveau de 21% tandis que celles concernant la logique des textes produits seulement 2% ;
- 2) dans les travaux réalisés au cours du deuxième semestre la répartition des erreurs change : ce sont les erreurs de grammaire qui commencent à dominer les statistiques (45%) ; les erreurs lexicales, qui viennent en deuxième lieu, constituent plus d'un quart des formes fautives détectées, en dépassant ainsi de 5% le nombre des erreurs d'orthographe (23%) ; c'est toujours l'écart par rapport à la logique du discours qui clôt la liste des erreurs distinguées et qui s'élève à 4% (fig. 26).

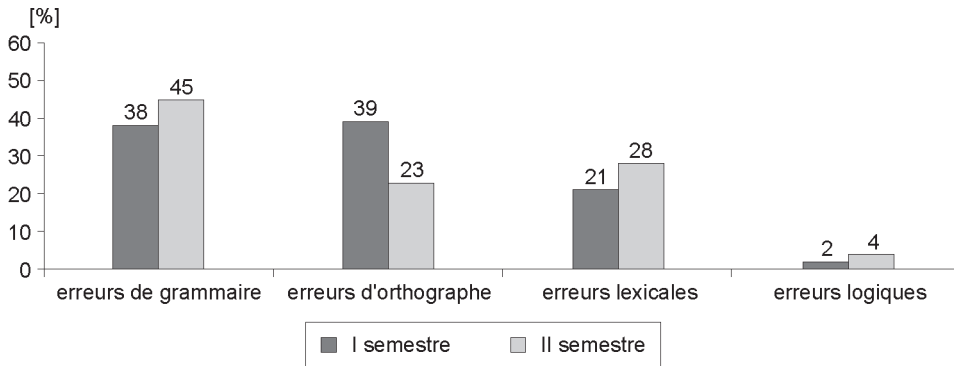


Fig. 26. Comparaison de la distribution des erreurs à l'intérieur de chaque catégorie distinguée

De plus, la comparaison de la répartition des erreurs pendant deux semestres d'apprentissage permet de découvrir une autre chose assez intéressante : la distribution des erreurs non seulement se modifie au cours du temps, mais elle change également à l'intérieur de chacune des catégories d'erreurs retenues. Les changements les plus remarquables concernent deux types d'écarts :

- 1) erreurs orthographiques : pendant le deuxième semestre, leur nombre diminue de presque la moitié par rapport au premier semestre ;
- 2) et celles lexicales : dans ce cas-là, le changement va dans un sens inverse que dans la situation précédente : le nombre des erreurs lexicales commises pendant le deuxième semestre est plus grand que pendant le premier semestre.

Bien que le développement des compétences se caractérise par des variables individuelles non négligeables, on peut observer une certaine régularité dans la production des erreurs écrites par les étudiants observés. C'est en particulier à l'intérieur de la catégorie des erreurs grammaticales que l'on peut distinguer quelques groupes d'écarts apparaissant systématiquement dans les travaux des

étudiants. Les problèmes les plus souvent rencontrés, mis en ordre décroissant, concernent :

- a) la conjugaison des verbes aussi bien réguliers qu'irréguliers ;
- b) l'accord de l'adjectif en genre ;
- c) l'accord du nom en genre ;
- d) l'ordre des mots dans les énoncés produits (concernant avant tout la place de l'adjectif ou de l'adverbe) ;
- e) l'emploi des articles (avant tout un emploi abusif des formes de l'article défini dans toutes les occurrences possibles) ;
- f) l'emploi des prépositions (surtout les prépositions de lieu mais aussi celles faisant parties des constructions verbales de base) ;
- g) d'autres catégories d'erreurs grammaticales, telles que par exemple l'accord du nom et/ou de l'adjectif en nombre, l'emploi des pronoms personnels, l'emploi des pronoms remplaçant les compléments d'objet indirect, etc., ayant, au sein du groupe observé, une récurrence statistique moins importante (fig. 27).

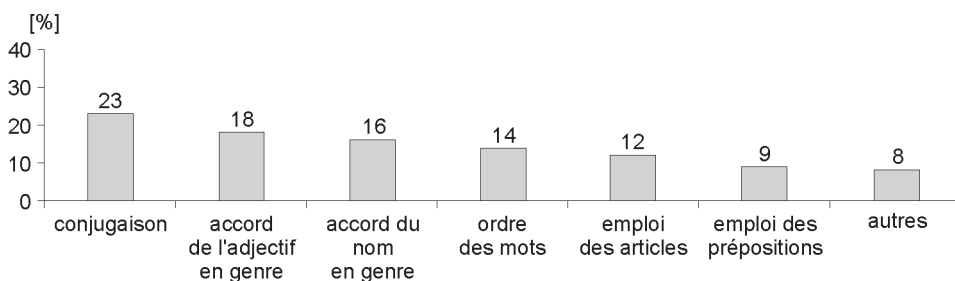


Fig. 27. Répartition des principaux types d'erreurs grammaticales distinguées

Le deuxième grand groupe de difficultés observées au cours de la première année de l'apprentissage du français est constitué par les erreurs d'orthographe. À l'intérieur de ce groupe, c'est l'orthographe lexicale qui est la plus affectée dans les énoncés produits (78%). D'autres types d'erreurs orthographiques sont moins fréquents par rapport à ceux du premier groupe (22%). Si elles arrivent, elles concernent avant tout les infractions aux règles d'élision ou un emploi fautif de majuscules et de minuscules (c'est surtout la graphie du pronom *je* qui, sous l'influence de son homologue anglais, est au tout début de l'apprentissage écrit par majuscule indépendamment de sa place dans la phrase).

Quant aux erreurs lexicales, c'est toute sorte de « créativité lexicale » (création de mots inexistantes, calques, néologismes, etc.) qui domine dans les erreurs observées (81%), l'emploi des mots dans des contextes inhabituels de leur usage étant plus de quatre fois moins fréquent à cette étape d'apprentissage (19%).

À côté des erreurs linguistiques énumérées, nous avons observé, quoique en nombre définitivement plus petit, quelques infractions aux principales règles discursives. Nous les avons toutes rangées, pour la commodité du travail, dans

la catégorie d'erreurs logiques. Bien qu'elles apparaissent rarement dans les textes produits à cette étape, si elles adviennent, elles gênent la compréhension des intentions de l'auteur et donnent une mauvaise impression de tout le travail même s'il est assez bien écrit du point de vue linguistique.

Pour illustrer les difficultés discutées, nous voulons nous référer à quelques exemples provenant du corpus recueilli. Dans les fragments qui suivent, l'écriture originale est gardée et les formes erronées sont soulignées :

Fragment 1

Bonjour Ann,

Ca va bien à Pologne, à Tychy ? A Dublin est magnifique ! J'apprend l'anglais beaucoup. Mon école est superb — j'ai __ nouveaux amis et __ très interessant lessons. On va au ciné, on visite __, on se promene... J'aime bien les cafés, l'athmosphère mais je déteste la plie ! Je veux rester ici plus longue !

Grand bissous,

Ton ami Catherine.

Fragment 2

Charlotte est un professeur. Chaque jours elle se leve à 6 heure. Elle se lave, __ habille et __ prendt sa petite dejeuner ; puis elle prendt le bus pour aller travail. Dans l'école, elle apprendt anglais aux enfants. Elle commence travailler à 8 heure et _ fini à midi et cinq minutes. Elle revient dans son maison à 13 heure et _ dejeune. Après le dejeuner elle prepare la lecon pour le jour prochain. Puis elle se repose. A 8 heure elle dinne, à 9 heure elle se dort.

Fragment 3

Salut !

A Paris est magnifique ! Je rend beaucoup des visites et de temps en temp je suis un peut fatigué _ mais je suis contente de la possibilité de visiter. J'ai déjà fais quelques rancontres et avec mes nouveaux amies on va au cinema, on dinne ensemble dans les restaurants et on visite les petits cafés que j'adore ! Ici, je n'aime pas seulement la temps. Il pluie et il fait froid. Heureusement, j'ai un paraplui !

Bises, Marta.

Fragment 4

Chaque année je passe des vacances d'été au bord de mer. J'y vais avec ma famille en août quand il n'y a pas torride. Nous habitons près de mer, à l'hôtel ou à la maison d'été. Quand je suis en vacances je n'aime pas la monotonie. J'adore visiter la vieille ville, aller au restaurants et prendre les photos. Quand il fait chaud je me reste sur la plage. Je n'aime pas nager et prendre de la soleil ce parce que j'y le plus souvent admire les vagues. _ ramasse des coquillages ou _ joue au volley. Je ne fais rien sport nautique, mais j'adore prendre des excursion en bateau. Le soir je profite du beau temps et me promenade avec ma famille. Nous bavardons et mangons des glaces sur la terrasse. Je aussi aime visiter la ville. J'y admire des monuments historique et achete des cadeaux pour mes amis. En général, j'ai beaucoup de faire et je ne m'ennuye pas.

Fragment 5

Je s'appelle Zuzia. J'habite en Nowy Sącz. Je suis l'étudiant et Je suis vingts ans. Je etudie à _ Université de Silésie en Sosnowiec et Je ne travail pas. J'aime beaucoup du cinéma et de la music. Je déteste le sport et la plui. Pendant le temps libre, J'adore

faire la peinture ou dessiner. Dans ma chambre, il y beaucoup des tableaux. Je s'intéresse surtout pour l'art contemporaine. Je voudrais devenir la grande artiste et être la peintre célèbre.

Fragment 6

Bonjours mes parents !

J'ai la bonne nouvelle pour vous. Comment vous savez depuis quelques jours, vous êtes devenu les grand-parents ! Votre premier grand-fils s'appelle Pierre. Il est né en plein forme et avec un grand sourire à la visage. Il rassemble à sa mère et il est très mignonne. Il mesure cinquantes deux centimètres et il pèse 3 kilos et demie. C'est un fil très grand ! Je suis très heureux, c'est mon premier enfant et vos premier grand-fils ! Ma epouse abandonne l'hôpital après-demain alor j'espère que on va se voir bientôt ! J'attends à vous chez nous !

Marc.-

Fragment 7

Quand j'ai peu de temp libre, je fais beaucoup des chose. En semaine après le travaux je rentre chez moi et je prend le dinner qui a préparé ma mère. Après le dinner je vais à mon chien pour jouer. Je passé beaucoup de temp avec lui parce qu'il est grand et il a besoin de la soins. Quand il s'approche la soirée je repose avant la télé et je lis le journal. Puis j'écoute la musique. Je m'intéresse avant tout de la music classic. Parfois je rencontre avec mes amis. J'aime passer le temp avec ils mais c'est ne pas possible souvent. Nous allons ensemble au cinéma, au théâtre ou à la discothèque mais seulement en week-end. Pendant la semaine, je n'ai pas beaucoup de temp. La soirée, je me couche tôt. Environ 22 heures je prend la bain, je me rase, ensuite je met mon pyjama et je vas au lit.

Fragment 8

Je suis une professeur. Chacune jour je me réveille à six heures trentes. Je fais de gymnastique et je bois du thé. Plus tard je me bros mes dents, je s'habille, je me peign et je me peinds la visage. Puis je renvois mon amoureux à travail. Quand il est parti je prend ma petit déjeuner. A sept heures trentes je quitte de la maison. Je vais en l'école aux pieds et j'y suis là à huit heures. Je bois un caffé, je prend le quotidien de classe et je vais à leçon. D'abord je fais mes ecolier le test. Puis je leur explique le subject et nous faisons les exercices. Habitude, j'ai environs six leçons et à treize heures je finis travailler. Quand je reviend en maison, je mange mon diner et j'écoute la musique. Puis je regarde la télé. A quinze heures je contrôle les tests de mes étudiants et je gronde nouveaux à demain. A dix-sept heures je vais à le club de musculature et je pratique un peu. A vingts heures, mon amoureux reviend de travail et nous mangons ensemble. Puis nous discutons un peu ou nous regardons la télé. Vers vingts trois heures je prend un douche et je vais dans le lit.

Fragment 9

Salut mes cher parents !

J'assieds dans une cybercafé, alors je peux écrire un mel pour decrire mes vacances. Le voyage était vide et confortable et nous n'avons rien eu des probleme. J'habite au grand hôtel où se trouver la piscine et la grande jardin.

La premier semaine je suis allée à Barcelona pour voir l'église Sagrada Familia. Il est magnifique. Je n'ai pas des mots pour decrire cela.

Après, j'ai visitée la plus long rue dans Barcelona. Je me suis amusée bien.

La dernier semaine je suis allée au bord de la mere avec mes amies. Nous avons faites de la natation. Le soir nous sommes allées à la boit.

*J'aime bien mes vacances et je les veux se trouver le plus de temps.
Je dois finir mais nous avons le rande-vous dans un six jours.
Grosse bisous, Gosia.*

Fragment 10

Tu m'a demandé ce-que je faisais la semaine prochaine. J'ai passé la plupart de temps à mon petite ville. Le lundi je ne m'ennyuais pas parce qu'il fesait très beau. Mes amis et moi, nous avons organisé une excursione à Cracovie. Le soir nous avons dancé à un club. Le mardi j'étais fatiguée comme suis venue de Cracovie très tard. L'après-midi j'ai préparé quelques choses à manger pour ma famille. Nous avons pris le diner ensemble et le soir, j'ai visité une amie parce que nous voulions apprendre un peu pour l'examen. Le mercredi, j'ai dû passer à l'université et l'après-midi je suis allée faire les achats avec ma mère. J'ai passé un peu du temps avec mon petit-frère. Le jeudi, je suis allée à Cracovie pour le match de handball parce que mon frère jouait. Le vendredi, j'ai passé à l'université. Le soir, j'ai organisé un petite fête chez nous. Heureusement, pour le week-end, je suis reposée et je ne faisais pas rien.

Fragment 11

Mon cousin est petit garçon. Il s'appelle Philippe. Il est né le 20 mai 2003. Philippe est sept ans. Il est allé à l'école cette septembre. Philippe a les cheveux brunes et courtes. Il a les yeux marron. Mon cousin est fort parce que il fait de la karaté. Sa rêve c'est va se faire le championne.

Philippe a l'air gentil et il est poli. Il adore faire les blagues. Il amuse moi et nous famille. Toujours il est souriant et joyeux.

Il s'intéresse à la informatique. Il aime jouer à l'ordinateur et surfer sur Internet.

Fragment 12

Je n'ai pas beaucoup du temps libre. Je travaille longtemps, 5 jours à la semaine. Mon travail commence à 10 heures et finit à 20 heures. Je prends le bus pour aller au travail alors je sors chez moi à 8 heures et je rentre à 21 heures. Quand je rentre à la maison je suis très fatiguée. Je ne veux pas faire rien. Je me leve et je me couche.

Mais, quand j'ai un peu temps libre, j'apprends la langue française ou je joue à l'ordinateur. Le plus souvent, j'apprends le français et regarde la télé simullament. La télé est toujours allumée (en fact l'ordinateur est toujours allumée aussi).

J'ai une chienne. Elle s'appelle Shila. J'adore elle. A samedi et dimanche je me promene avec elle. Maintenant, la temps est assez belle. Il fait chaud, alors les promenades sont très agregables.

Parfois, je vais au cinéma. J'aime bien les horrors. Mon cinéma préféré est Cinema City, qui se trouve prés de chez moi.

Pendant mon temps libre, je ne fais pas du sport parce que je n'ai pas le temps. Mais je voudrais faire du sport. J'aime bien l'équitation. J'aime les cheveaux. Pour moi, ces animaux sont le plus belles du mond. Je voudrais pouvoir faire du cheval 3 fois à la semaine ou plus souvant.

Fragment 13

Salut Marco !

Comment vas-tu ? Je suis à Bordeaux et c'est parfaitement. J'habite au hôtel. Mon appartement a une belle tarrasse, situé près le théâtre. Je m'amuse bien avec mes amis. On va au ciné, on écoute les concerts et on visite les cafés. Hier matin, j'ai été à Paris. J'ai visité la tour Eiffel et nous avons vu les Champs-Élysées. Paris est merveilleux ville.

Aujourd'hui la temps à Bordeaux est belle. Le soleil brille et la température est 20 degrés. J'aime beaucoup mes vacances et cette ville. Je n'aime pas seulement la foule et le bruit qui y est.

Ecris à moi et raconte comment tu vas.

Je t'embrasse,

Agata.

Fragment 14

Hier, je suis me réveillée à six heures. Je suis me lavée et je suis me habillée. Quand j'étais prêt, j'ai descendé à la cousine. J'ai préparé le petit dejeuner. Pour le petit dejeuner, j'ai prendu le caffee et les sandwiches avec du fromage. Puis, j'ai sorti avec mon chienne. Elle s'appelle Roxy et elle aime courir pour les chats. Après le promener, je suis allé dans le travail. J'y ai resté 8 heures et je suis rentrée dans la maison environ 16 heures. J'ai mangé la soupe et les frites. Puis, j'ai nettoyé la maison. Je suis passé l'aspirateur et j'ai prendu la poussière. Après, j'ai relaxé un peu dans mon fauteuil confortable. Le soir, mon amie a téléphoné à moi et nous sommes allée ensemble prendre un caffee. Quand je suis rentrée, j'étais un peu fatiguée alors je suis me lavée et je suis allée me coucher.

4.1.2. Analyse des principales causes d'écarts observés

Dans notre étude sur les sources d'erreurs possibles, nous avons choisi de nous concentrer avant tout sur le rôle de l'interférence dans les travaux des étudiants, tout en admettant une importance non négligeable à d'autres causes d'erreurs, telles que le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, la difficulté, voire l'impossibilité de la mise en pratique des règles ou structures pourtant connues ou bien d'autres, que nous avons pu toutes observer au cours de la recherche. Tout de même, vu les conditions dans lesquelles notre recherche a été menée ainsi que les objectifs que nous nous sommes fixés, leur analyse approfondie, pour pouvoir les confirmer, n'a pas été réalisée.

Une étude rigoureuse des données ramassées montre que ce sont les interférences, aussi bien intersystémiques qu'intrasystémiques, qui caractérisent le plus le développement des compétences langagières des étudiants à cette étape d'apprentissage.

La figure 28 montre que le nombre d'interférences change au cours de tout un cycle d'apprentissage pris en compte. Ce qui change également, c'est le nombre d'interférences dues aux influences aussi bien celles exercées par le système en voie d'acquisition que celles de nature intersystémique (fig. 29).

Les erreurs interlinguales priment sur celles intralinguales pendant les deux semestres d'apprentissage mais, ce qui est intéressant, c'est que leur proportion change au fur du temps : si pendant la première étape on observe 61% des interférences intersystémiques, leur nombre descend à 53% pendant la deuxième

étape d'apprentissage. On remarque une situation inverse pour les interférences intralinguales dont le nombre au cours de la deuxième étape augmente de 8% par rapport à l'étape précédente.

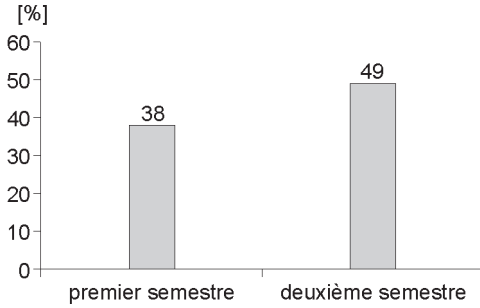


Fig. 28. Répartition des erreurs interférentielles pendant les deux semestres du premier cycle d'apprentissage du français

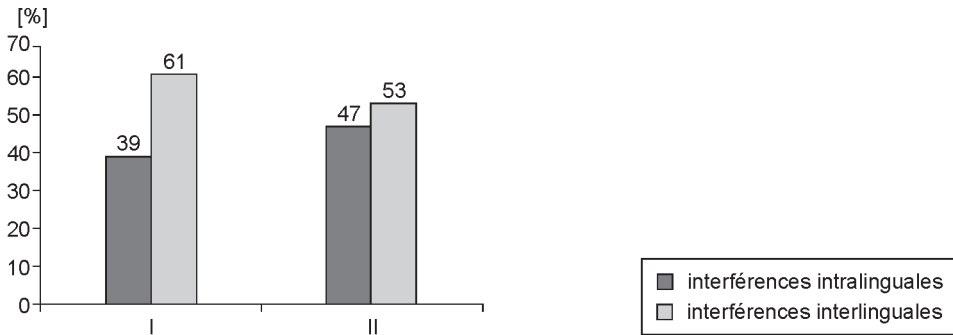


Fig. 29. Pourcentage des difficultés linguistiques observées pendant les deux semestres du premier cycle d'apprentissage du français selon la nature des erreurs interférentielles

Les deux types d'interférences affectent tous les niveaux du système linguistique concernés par la recherche.

La figure 30 permet d'apercevoir qu'à l'intérieur de chaque catégorie linguistique distinguée les erreurs interférentielles subissent des changements, plus ou moins importants, en fonction du temps consacré à l'apprentissage. Parmi les trois types d'écarts linguistiques concernés par la recherche, ce sont les structures morphosyntaxiques qui subissent le plus de modifications sous l'influence des systèmes linguistiques déjà connus ou en voie d'acquisition. C'est aussi la seule catégorie dont le nombre de formes fautives évolue en ordre croissant (de 48% en première étape jusqu'à 53% en deuxième étape). Quant au nombre d'erreurs interférentielles en lexique, il est moins élevé par rapport à la catégorie précédente. De plus, il diminue légèrement (de 33% jusqu'à 31%) pendant le deuxième semestre d'apprentissage. Si le nombre d'interférences orthographiques s'élève à 19% pendant la première étape, il s'abaisse à 16% pendant la deuxième étape d'apprentissage.

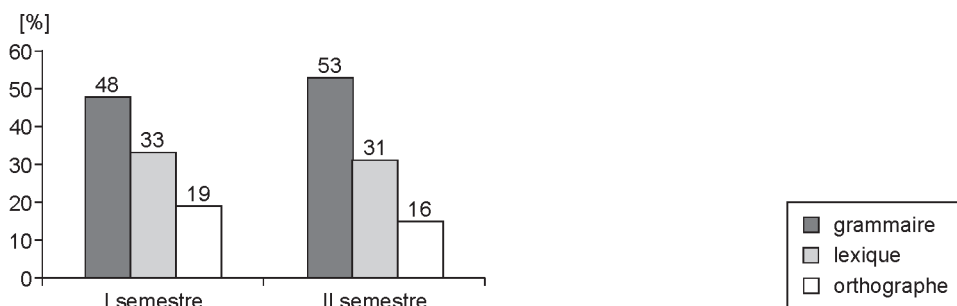


Fig. 30. Distribution des erreurs interférentielles en fonction du type d'écarts distingués

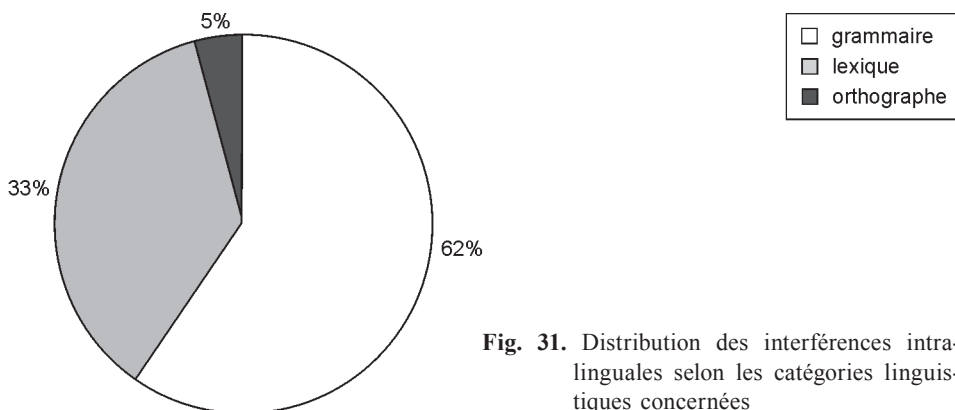


Fig. 31. Distribution des interférences intralinguales selon les catégories linguistiques concernées

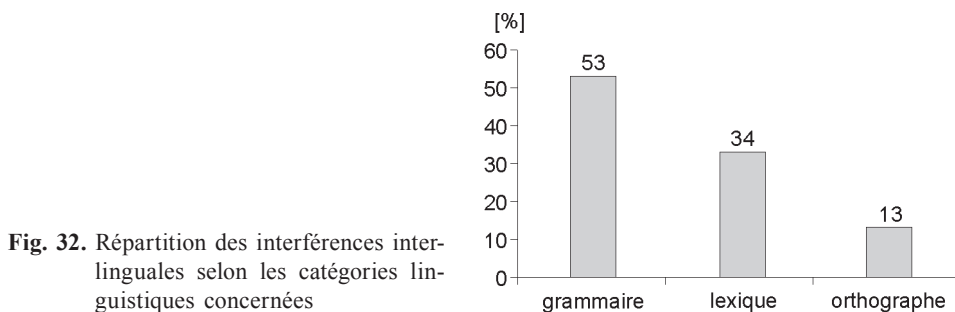


Fig. 32. Répartition des interférences interlinguales selon les catégories linguistiques concernées

En ce qui concerne la répartition de toutes les erreurs intralinguales observées en fonction des types d'écarts distingués, on constate que les interférences intrasystémiques qui apparaissent à cette étape d'apprentissage sont celles qui touchent les structures grammaticales et lexicales du système en voie d'appropriation, l'orthographe n'étant pas affectée par ce genre d'interférences que sporadiquement (fig. 31). De plus, ce sont les structures grammaticales qui semblent être les plus sensibles aux influences intrasystémiques. La situation change un peu dans le cas des interférences intersystémiques (fig. 32) : c'est toujours la grammaire qui est la plus touchée par ce type de transfert (53%),

tandis que les interférences lexicales et orthographiques atteignent respectivement les niveaux de 34% et de 13%.

4.1.3. Bilan des recherches pilotes

Les recherches pilotes menées auprès des étudiants commençant l'apprentissage du français comme, au moins, deuxième langue étrangère nous a permis d'observer certaines régularités propres à la situation didactique choisie pour les recherches et d'arriver à quelques conclusions générales.

Sur la base des données recueillies, on peut constater que les principales difficultés caractéristiques pour le premier cycle d'apprentissage du français dans le groupe concerné résident dans la mise en application correcte de certains types de connaissances appartenant à différents niveaux du système en voie d'acquisition. L'analyse des travaux écrits par les étudiants montre que, au niveau de la production écrite, ce sont avant tout les structures grammaticales qui sont les plus exposées à des distorsions de nature variée. Ce type d'écarts constitue plus de 40% de toutes les erreurs observées à l'étape d'apprentissage prise en compte. Quant aux niveaux orthographique et lexical, on remarque une situation intéressante : si le nombre d'erreurs représentant le premier niveau mentionné diminue au fur et à mesure du développement des compétences en langue française, la fréquence des écarts appartenant au niveau lexical est moins grande au tout début de l'apprentissage pour augmenter graduellement avec un enrichissement systématique des connaissances lexicales des étudiants. Il faut ajouter que les productions des étudiants sont marquées par une grande variabilité en ce qui concerne les types d'erreurs commises et chaque personne éprouve des difficultés de nature différente : certains étudiants sont meilleurs en grammaire, mais plus faibles en orthographe, d'autres écrivent des travaux assez bons du point de vue orthographique mais ils ont des problèmes, par exemple, à bien choisir des mots appropriés aux contextes demandés. De plus, les structures ou le vocabulaire bien employés par un étudiant donné dans un travail, ne le sont pas dans un autre, ce qui prouve un caractère très instable du développement de l'interlangue à cette étape d'apprentissage.

De l'autre côté, nous nous sommes intéressée à la nature des erreurs observées dans les travaux des étudiants. Parmi les sources potentielles de la production des erreurs que l'on peut rencontrer en littérature didactique (cf. le sous-chapitre 2.3.4.2), nous avons choisi de nous concentrer sur les erreurs interférentielles. Les données recueillies nous permettent de constater que l'apprentissage du français au niveau débutant dans le groupe concerné est affecté aussi bien par les interférences intersystémiques que par celles

intrasystémiques, quoique dans une proportion inégale. Ce sont les interférences dues aux connaissances antérieures des étudiants qui dominent dans les productions des étudiants, surtout au tout début de l'apprentissage. Les erreurs intralinguales, quoique en nombre proportionnellement moins grand, sont, elles aussi, très caractéristiques pour cette étape d'apprentissage. De plus, à l'encontre du premier type d'interférences, leur nombre augmente systématiquement au fur et à mesure du développement des compétences des étudiants en langue française.

Cet objectif primordial des recherches pilotes entreprises, concernant l'identification des types et de la nature des principales difficultés rencontrées au début de l'apprentissage du français, était directement lié à deux questions supplémentaires que nous nous étions posées et qui se rapportaient à l'intensité des influences d'autres systèmes linguistiques connus par les étudiants sur l'appropriation du système français. Tout au long des recherches pilotes, on a pu remarquer que la spécificité de la biographie linguistique du groupe d'étudiants choisi à observer avait deux conséquences importantes sur les performances des apprenants. D'un côté, les étudiants disposaient d'une connaissance bonne et très bonne de la langue anglaise, de l'autre, ils avaient eu, en grande majorité, des expériences linguistiques avec d'autres langues étrangères mais d'une durée moins importante. Ainsi leurs connaissances des langues étrangères autres que l'anglais se plaçaient-elles, par rapport à ce dernier, au niveau beaucoup plus inférieur. En conséquence, avant de commencer l'apprentissage de la langue française, les étudiants disposaient de deux systèmes linguistiques assez bien structurés, à savoir de la langue maternelle et de la langue anglaise, ainsi que, dans le cas des 39 participants à la recherche, d'un ou de deux autres systèmes linguistiques beaucoup moins développés. L'étude des erreurs produites par les étudiants montre que, parmi les erreurs interférentielles imputables aux influences d'autres systèmes linguistiques antérieurement appris, ce sont les interférences de la langue anglaise et de la langue polonaise qui apparaissent dans les travaux analysés. Ces derniers ne contiennent pas d'autres types d'interférences intersystémiques. On peut alors supposer que ce sont seulement les systèmes déjà bien maîtrisés qui sont susceptibles d'influer sur l'apprentissage d'une autre langue étrangère, dans notre cas, du français. Pourtant, nos observations montrent que cette dernière conclusion ne pourrait concerner que les performances des étudiants en langue écrite. En effet, on a remarqué que les productions orales des étudiants du groupe concerné se caractérisaient par des phénomènes interférentiels de nature un peu différente et ceux-ci concernant avant tout les expériences des étudiants en apprentissage d'autres langues romanes. Le français oral des personnes ayant antérieurement appris d'autres langues romanes était influencé non seulement par les habitudes linguistiques anglaises mais aussi par les interférences des langues italienne ou espagnole, inexistantes dans les travaux écrits.

Pour résumer, on peut constater que, au moins au niveau de la production écrite, le nombre de langues auxquelles les étudiants s'initient avant de commencer à apprendre le français n'influe pas sur la nature ou la quantité des erreurs commises sauf si celles-ci ne constituent pas de systèmes déjà bien maîtrisés. Les difficultés auxquelles les étudiants de la population choisie se heurtent au début de l'apprentissage du français se ressemblent et, en même temps, diffèrent au sein du groupe observé : d'un côté, elles sont liées aux fortes influences de la langue anglaise et de la langue polonaise, toutes les deux constituant pour les étudiants des systèmes linguistiques déjà bien connus et structurés ; mais de l'autre, elles ont un caractère variable et elles dépendent des caractéristiques individuelles du processus d'apprentissage, déterminant directement la structure et le rythme du développement de l'interlangue de chaque étudiant.

4.2. Position du problème de recherche principal et caractéristique de l'approche méthodologique adoptée

Les résultats obtenus lors des recherches pilotes, exposés plus haut, nous ont motivée à approfondir les recherches sur la problématique choisie. D'une manière générale, les recherches effectuées nous ont permis de constater que, au niveau élémentaire, l'apprentissage du français se caractérise par quelques traits communs aux groupes visés, tels que :

- a) la difficulté de la mise en application des règles, structures ou vocabulaire, dans la plupart des cas assez bien employés dans des phrases isolées ou décontextualisées, dans des situations nouvelles ou éloignées des contextes dans lesquels ils ont été appris ;
- b) une forte influence d'autres systèmes linguistiques déjà bien maîtrisés ;
- c) des régressions dans l'appropriation d'une nouvelle réalité linguistique plus souvent observées que des progrès,

pour ne mentionner que ceux les plus importants. Tout de même, malgré ces quelques ressemblances, le développement des interlangues des apprenants possède un caractère très individuel et suit un rythme propre à chaque étudiant. C'est pourquoi, l'élaboration des activités ou des exercices correctifs appropriés, pouvant aider les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées, peut poser un grand problème organisationnel auquel on peut ajouter encore les exigences du programme et, ce qui s'ensuit, le manque du temps pendant les cours réguliers pour pouvoir proposer à chaque apprenant une aide individualisée, répondant le mieux à ses besoins linguistiques particuliers. Selon nous, la possibilité de recourir à différents types d'outils informatiques à vocation éducative, dont la présence dans le processus didactique devient de plus en plus fréquente, voire

recherchée, peut constituer un certain remède à cette situation. Lesdits outils, de par leur richesse et leur diversité, peuvent servir à préparer des activités ou des exercices variés, soit ponctuels, soit systématiques, adaptés aux besoins individuels des apprenants ou des groupes d'apprenants et constituant un support pour le développement des compétences linguistiques qui, certes n'étant plus l'objet central de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, font partie intégrale de l'ensemble des compétences communicatives langagières et contribuent au même point que les autres composantes à l'efficacité des productions des apprenants. En ce sens, l'analyse des réponses des apprenants, recueillies de façons traditionnelles, pourrait constituer le point de départ pour la création des exercices interactifs « sur mesure » : l'inventaire des problèmes linguistiques à structurer, exercer, approfondir, rappeler, etc., pourrait être transposé, grâce aux systèmes informatiques existants, en exercices interactifs appropriés. De plus, grâce à certains types d'outils administratifs, intégrés par exemple dans les plateformes d'apprentissage (cf. le sous-chapitre 3.6.2.2), l'enseignant aurait la possibilité d'effectuer un certain suivi du travail des apprenants. Les exercices, ou bien les activités, interactifs pourraient donc devenir un vrai outil didactique et non pas un simple gadget éducationnel. De même, ils pourraient devenir un des instruments, mais pas le seul, pour enrichir des pratiques évaluatives à visée formative et un des moyens de la thérapie de l'erreur. La question se pose tout de même si les exercices ainsi préparés et correspondant au même contenu linguistique que les exercices effectués en présentiel peuvent produire les mêmes effets sur le processus d'enseignement/apprentissage ; et plus particulièrement, si le *feedback*, reçu dans le premier cas *via* une plateforme d'apprentissage, dans le deuxième cas traditionnellement (en classe de langue) se caractérise par une efficacité comparable pour les deux acteurs de ce processus. Notre recherche vise alors à répondre à la question suivante : Est-ce que, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le recours au *feedback électronique* présente les mêmes avantages pour les deux acteurs de ce processus que le recours au *feedback traditionnel* ?

Deux possibilités surgissent :

1. Il n'y a pas de différences significatives entre les effets produits par le *feedback électronique* et par celui du type *traditionnel* ni pour l'apprenant, ni pour l'enseignant.
2. Il y a des différences significatives entre les effets produits par le *feedback électronique* et le *feedback traditionnel* : soit le *feedback électronique* donne de meilleurs résultats, soit c'est le *feedback traditionnel* qui est meilleur pour les deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Pour cette deuxième possibilité, plusieurs cas peuvent arriver :

- a) le *feedback électronique* procure de meilleures informations en retour à l'apprenant, mais il ne présente pas d'avantages importants pour l'enseignant ;

- b) le *feedback électronique* est profitable à l'enseignant, mais il ne l'est pas pour l'apprenant ;
- c) le *feedback traditionnel* procure de meilleures informations en retour à l'apprenant, mais il n'apporte pas de grands avantages à l'enseignant ;
- d) et, enfin, le *feedback traditionnel* procure à l'enseignant des informations en retour importantes mais son influence sur le rendement des apprenants est peu significative.

C'est la première possibilité présentée, celle du manque de différences entre les deux types de *feedback* qui orientera notre recherche et qui constituera l'hypothèse nulle de notre travail. La seconde possibilité, celle de l'existence de différences significatives entre les deux types de *feedback* choisis à comparer constituera alors l'hypothèse alternative.

La question principale de notre recherche entraîne quelques questions spécifiques auxquelles nous voulons fournir des réponses aussi précises que ce soit possible sur la base des recherches planifiées.

Tout d'abord, l'objet général de notre étude lié à la comparaison des pratiques évaluatives traditionnelles et électroniques est indissolublement lié à la notion d'erreur. C'est pourquoi, tout au long des recherches entreprises, notre intérêt sera dirigé vers trois questions spécifiques résultant de cette relation inséparable entre l'évaluation et l'erreur. Nos recherches auront alors pour objectif d'apporter les réponses aux questions suivantes :

1. Quels types d'écarts apparaissent dans les productions des apprenants ?
2. Quels types d'écarts se manifestent régulièrement dans leurs productions ?
3. Quelles sont les causes principales étant à la source de la production des formes fautives par les apprenants ?

De ces trois questions spécifiques, découlent deux autres, non moins importantes :

4. Quel type de *feedback*, et dans quelle mesure, contribue à une meilleure analyse du rendement des apprenants ?
5. Quel type de *feedback*, et dans quelle mesure, contribuerait à l'élaboration des moyens de correction de l'erreur linguistique plus efficaces ?

Pour vérifier notre hypothèse de travail et trouver les réponses aux questions spécifiques que nous avons présentées plus haut, nous avons recouru à l'expérience didactique. Celle-ci peut être définie comme une méthode de recherche scientifique d'un certain fragment de la réalité consistant à provoquer ou à changer le déroulement du processus pédagogique par l'introduction dans ce processus d'un facteur consciemment choisi et l'observation des changements, ou leur manque, survenant sous l'influence de ce facteur (cf. ZACZYŃSKI, 1997). Parmi les techniques possibles de l'expérience pédagogique, nous nous sommes décidée à celle d'un seul groupe. Notre expérience pourrait être alors illustrée à l'aide du schéma (fig. 33).

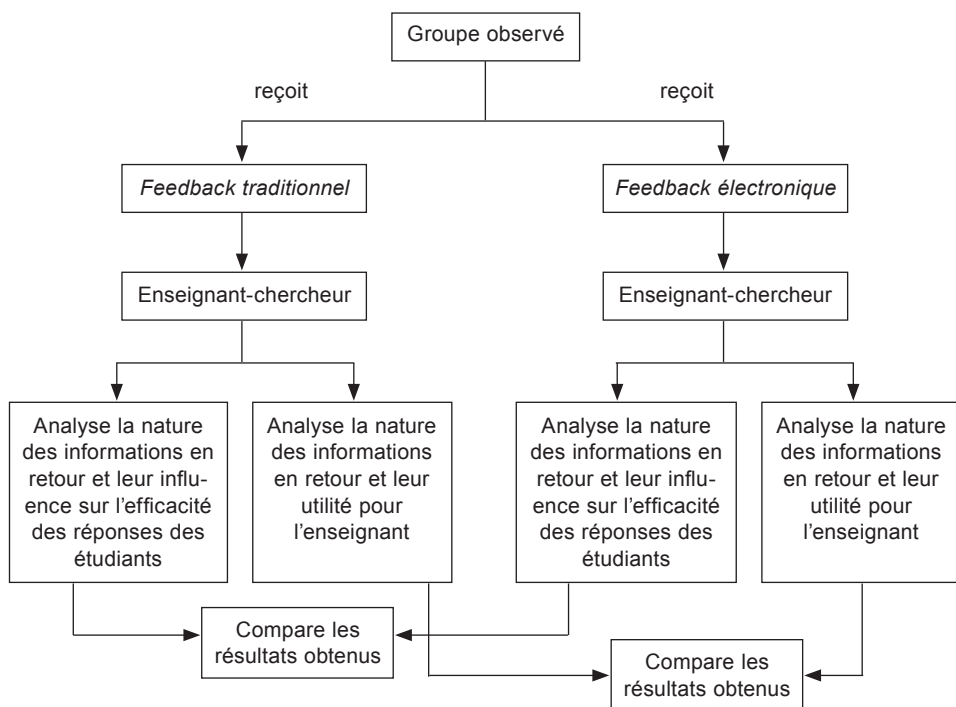


Fig. 33. Cheminement du *feedback* dans l'expérience proposée

Afin de compléter les informations recueillies lors de l'expérience, nous nous sommes également appuyée sur des enquêtes effectuées avant et après l'expérience. Elles nous ont apporté, dans le premier cas, plusieurs types d'informations supplémentaires sur les participants à l'expérience, dans le second, leurs opinions personnelles sur l'utilité et l'efficacité des types de commentaires évaluatifs mis en œuvre au cours de la recherche.

Pour comparer les influences des deux types de *feedback* choisis sur la nature et la qualité des informations reçues en retour aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant, nous nous sommes appuyée sur les analyses statistiques (aussi bien pour pouvoir apprécier les différences dans le rendement des apprenants sous l'influence de l'un et de l'autre type de *feedback* qu'afin de pouvoir mesurer les différences entre la qualité des changements provoqués par le *feedback traditionnel* et celui *électronique* entre eux) ainsi que sur les analyses descriptives (pour rendre compte des différences entre les informations reçues par l'enseignant grâce au recours à l'un et à l'autre type de *feedback*).

En ce qui concerne les tests statistiques, deux types d'indices peuvent être généralement pris en compte par les chercheurs : les indices de la tendance centrale et les indices de la dispersion. Pour chaque cas, nous nous permettons de nous limiter à ne présenter que les indices auxquels nous avons recouru pendant nos recherches.

Parmi les indices de la tendance centrale, c'est la moyenne arithmétique qui est le plus souvent employée par les chercheurs. Elle s'applique avant tout à des données qui proviennent d'échelles de mesure d'intervalle ou de rapports et qui présentent, en conséquence, des valeurs numériques (voir entre autres AMYOTTE, 1996). Pourtant, il est possible d'y recourir lors du traitement des variables qualitatives à condition que celles-ci soient transformées, si c'est possible et que ce changement ait un sens, en variables métriques (cf. BRZEZIŃSKI, 2005). De plus, la moyenne arithmétique reste peu dépendante des fluctuations de l'échantillonnage, ce qui constitue une de ses caractéristiques principales. Elle résulte de la division de la somme des valeurs de chaque élément par le nombre de ces éléments. Elle est alors calculée d'après la formule :

$$\bar{x} = \frac{\text{nombre des valeurs}}{\text{nombre des données}} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

La moyenne se distingue des autres types de mesure de la tendance centrale (comme la médiane et le mode) par le fait que la somme des écarts de toutes les valeurs mesurées donne toujours 0 :

$$\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) = 0$$

Dans le groupe d'indices suivant, ceux de la dispersion, ce sont la variance et l'écart-type qui servent le plus souvent à apprécier la variabilité de distribution d'une série de données recueillies.

La variance constitue la moyenne arithmétique de la somme des carrés des écarts entre chaque valeur de la série et la moyenne arithmétique de cette série. Elle est donc comptée à l'aide de la formule suivante :

a) pour une population : $\delta = \frac{\Sigma(X - \mu)^2}{N_p}$

b) pour un échantillon : $s^2 = \frac{\Sigma(x - \bar{x})^2}{n - 1}$

Pour rappeler les différences majeures entre les deux notions apparues dans les formules présentées plus haut, nous voulons nous référer à leurs définitions générales. La population, pour sa part, peut être comprise comme un ensemble de tous les sujets concernés par une recherche donnée, pouvant y théoriquement

tous participer. Il s'agit en effet d'« une collection d'individus [...] ou d'objets [...] partageant un ensemble de caractéristiques préalablement définies » (CHANQUOY, 2005 : 22). Comme il semble très souvent impossible d'interroger ou d'observer tous les individus ou tous les objets concernés par la recherche, appelés parfois unités statistiques, on procède à discerner de la population visée son échantillon. L'échantillon, quant à lui, constitue un sous-ensemble d'une population choisie sur lequel le chercheur effectuera un certain nombre de mesures ou d'observations qui lui permettront de vérifier les hypothèses résultant des objectifs de sa recherche. Pour que les résultats obtenus au cours d'une recherche scientifique puissent être généralisés et assignés à toute la population visée, cet échantillon doit être représentatif, c'est-à-dire qu'il doit refléter l'hétérogénéité de la population visée ainsi que ses caractéristiques principales le plus fidèlement que ce soit possible. On peut discerner un échantillon représentatif en faisant appel à deux sortes de techniques d'échantillonnage : soit aux techniques d'échantillonnage aléatoire soit aux techniques d'échantillonnage non aléatoire (voir entre autres AMYOTTE, 1996 ; ZACZYŃSKI, 1997 ; BRZEZIŃSKI, 2007).

Comme nos recherches étaient préparées à être menées auprès d'un groupe d'étudiants représentant la population des étudiants polonais débutant en apprentissage du français comme au moins deuxième langue étrangère, nous nous sommes appuyée dans nos calculs de la variance, et aussi dans tous les autres types de calculs effectués, sur la formule prévue pour un échantillon.

L'écart-type, un autre genre d'indices de la dispersion auquel nous avons recouru pendant nos recherches, peut être défini comme la racine carrée de la variance. Il est alors calculé, pour un échantillon de la population choisie, selon la formule qui suit :

$$s = \sqrt{\frac{\sum(x - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Pour comparer les résultats obtenus, le chercheur a à sa disposition de nombreux tests paramétriques (destinés impérativement à mesurer des variables numériques) et non paramétriques (adaptables pour les variables non numériques) dont le choix reste étroitement soumis, d'une part, au caractère des données recueillies et, d'autre part, aux objectifs d'une recherche empirique planifiée. Aussi bien les tests paramétriques que les tests non paramétriques peuvent être unilatéraux ou bilatéraux (voir entre autres CHANQUOY, 2005). Quel que soit le type de tests statistiques, le but primordial de ces derniers est, d'une manière générale, de permettre au chercheur de décider, sur la base des données recueillies, laquelle des hypothèses avancées au moment de la planification d'une recherche donnée est plus appropriée pour la formulation des conclusions : l'hypothèse nulle ou celle alternative. La confirmation ou l'infirmerie

de l'hypothèse nulle nécessite toujours la précision, de la part du chercheur, d'un risque d'erreur accepté. Généralement, dans la plupart des recherches en sciences humaines, le seuil d'erreur équivaut à 5%, ce qui signifie qu'il y a 95% de probabilité de ne pas commettre d'erreurs en interprétant les résultats obtenus et, donc, en acceptant ou en rejetant l'hypothèse nulle. Le caractère des recherches, tel qu'un petit nombre d'un échantillon sélectionné, peut amener le chercheur à choisir un autre seuil d'erreur, celui de 1% (ce qui est le cas dans nos recherches) ou de 2% (voir entre autres BRZEZIŃSKI, 2007).

Pendant nos recherches, nous avons recouru à deux tests paramétriques : celui appelé *test t* ou *de Student* et celui nommé *test d'indépendance du χ^2* ou *de Pearson*. Nous trouvons alors utile, avant de passer à la description du déroulement de notre expérience, de rappeler les principes de construction et d'exécution de ces deux tests.

Le *test t* ou *de Student* constitue un test paramétrique permettant de comparer deux moyennes qui proviennent de petits échantillons dont le nombre est inférieur ou égal à 30. Il nécessite la mise en œuvre de la formule suivante (cf. CHANQUOY, 2005) :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s \times \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

où s résulte du calcul suivant :

$$s = \sqrt{\frac{s_1^2(n_1 - 1) \times s_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}$$

et alors toute la formule prend la forme présentée :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2(n_1 - 1) \times s_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2} \times \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

Le degré de liberté pour la valeur du t calculé s'obtient par la soustraction du nombre total des sujets appartenant aux échantillons observés le chiffre 2 :

$$ddl = n_1 + n_2 - 2$$

La valeur obtenue est alors comparée à la valeur critique cherchée dans la table du *t de Student* en fonction du degré de liberté auparavant calculé et le

risque d'erreur adopté. Si le $t_{calculé} < t_{critique}$, l'hypothèse nulle doit être maintenue et cela indique qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes mesurées. Si, par contre, le $t_{calculé} > t_{critique}$, l'hypothèse nulle doit être rejetée et il faut adopter celle alternative, ce qui indique qu'il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes mesurées.

En ce qui concerne le test d'indépendance du χ^2 , appelé aussi *chi/khi carré* ou *test d'indépendance de Pearson*, celui-ci permet de déterminer le degré d'indépendance entre les variables prises en compte. Il se calcule d'après la formule suivante (cf. CHANQUOY, 2005) :

$$\chi^2 = \frac{\Sigma(\text{Effectif observé} - \text{Effectif théorique})^2}{\text{Effectif théorique}} = \frac{\Sigma(n - n')^2}{n}$$

où l'effectif ou la répartition théorique (RT) s'obtient par l'opération mathématique suivante :

$$\begin{aligned} \text{Effectif théorique} = \\ = \frac{(\text{Effectif marginal en ligne de la case} \times \text{Effectif marginal en colonne de la case})}{\text{Effectif total}} \end{aligned}$$

Le degré de liberté pour la valeur du χ^2 comptée résulte du calcul de la formule mathématique qui suit :

$$ddl = (\text{nombre de colonnes} - 1) \times (\text{nombre de lignes} - 1) = (C - 1) \times (L - 1)$$

La valeur du χ^2 obtenue est ensuite comparée à la valeur critique de la table du χ^2 en fonction du degré de liberté calculé et le risque d'erreur adopté. Si le $\chi^2_{calculé} < \chi^2_{critique}$, l'hypothèse nulle doit être gardée, ce qui signifie qu'il n'y a pas de dépendance entre les variables mesurées. Dans le cas où le $\chi^2_{calculé} > \chi^2_{critique}$, c'est l'hypothèse alternative, celle de dépendance entre les modalités mesurées, qui doit être acceptée.

4.3. Déroulement de la recherche

Notre expérience a été effectuée à l'Institut des Langues Romanes et de Traduction de l'Université de Silésie auprès d'un groupe d'étudiants en langues appliquées : le français et l'anglais qui débutaient en apprentissage du français comme, au moins, deuxième langue étrangère.

Notre recherche avait pour objectif principal d'examiner si le recours au *feedback électronique*, disponible *via* une plateforme d'apprentissage, présente les mêmes avantages pour les apprenants et pour l'enseignant que le recours au *feedback traditionnel*, assuré par l'enseignant en classe de langue. Afin de vérifier les hypothèses formulées, on avait préparé quatre tests que les étudiants ont réalisés dans le cadre du module dénommé Pratique de la Langue Française. Les deux premiers tests étaient destinés à introduire les formes de *feedback* choisis pour la recherche, les deux derniers constituaient les tests de contrôle servant à comparer l'efficacité des démarches proposées. Le matériel choisi pour les tests a été élaboré sur la base du matériel linguistique auquel les étudiants étaient exposés pendant la première année de l'apprentissage. En prenant en considération les principales difficultés observées à cette étape d'apprentissage (cf. le sous-chapitre 4.1), les tests proposés étaient en forme d'exercices de traduction, ce qui a permis, outre les objectifs primordiaux de notre recherche, de réviser les problèmes linguistiques particuliers propres au groupe observé. Chaque test comportait 30 phrases à traduire touchant, chacune d'elles, un autre aspect formel du système français qui était auparavant diagnostiqué comme une des sources d'erreurs commises par les étudiants débutant en apprentissage du français (au moins) deuxième langue étrangère. Après le premier test, les étudiants ont reçu les informations sur la qualité de leurs réponses en forme traditionnelle, tandis que pour le deuxième test le *feedback* qu'on leur a proposé était préparé en forme électronique. Les réponses fournies par les étudiants étaient soumises à une profonde analyse quantitative et qualitative. Cela a permis, d'un côté, de nous informer sur les types et les sources de difficultés observées, de l'autre, de compter les moyennes obtenues par chaque étudiant pour pouvoir comparer les résultats de chaque test à ceux obtenus dans les tests de contrôle. Le premier test de contrôle reprenait 15 phrases du premier test d'entraînement et 15 phrases du second test d'entraînement tirées au sort et sans aucun changement dans leurs formes ou structures, tandis que le second test de contrôle reprenait les 30 phrases qui n'ont pas été choisies pour le premier test de contrôle et dont le contenu linguistique est apparu dans des contextes légèrement modifiés. Vu la fonction des tests préparés — réguler les apprentissages en cours — on a choisi de ne pas attribuer les points pour chaque réponse fournie par l'apprenant mais de prendre en considération leurs progrès (ou bien au contraire les difficultés à se défaire de certaines erreurs) concernant chaque problème linguistique détecté. Les moyennes comptées équivalaient alors au nombre d'erreurs observées. Pour chaque test on a alors calculé les moyennes des erreurs commises. La formule du *test t* nous a permis de comparer les différences entre les moyennes calculées pour les tests d'entraînement et pour les tests de contrôle. Nous y avons également recouru afin de comparer les différences dans les performances des étudiants sous l'influence du *feedback traditionnel* et celui *électronique*.

Le corpus recueilli lors de l'expérience comptait au total 2 880 réponses fournies par les étudiants dans les tests proposés et il comprenait largement au-dessus de 10 000 de *feedbacks* analysés.

Dans le cas du *feedback électronique*, nous nous sommes appuyée sur le système proposé par Halina Widła (cf. le sous-chapitre 2.4.3). Un tel choix était motivé par trois raisons principales : premièrement, ledit système constitue une application didactique des recherches les plus récentes en neurologie, psychologie et informatique sur la construction des structures de représentation des connaissances humaines ; deuxièmement, il constitue le seul système du *feedback* répondant aux besoins particuliers du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; troisièmement, c'est un système dont la conception répond à la problématique que nous avons choisie pour nos recherches.

Il faut souligner encore que, pour garantir l'homogénéité à toutes les deux sortes de *feedback* sélectionnées à comparer, nous avons veillé à assurer les mêmes paramètres généraux aux informations rétroactives reçues par les étudiants. Leur description plus détaillée sera présentée dans le sous-chapitre 5.1.1.3.

4.4. Présentation des participants

La recherche a été effectuée auprès d'un groupe comptant, en somme, 24 étudiants (dont 19 femmes et 5 hommes) entre 19 et 21 ans, tous d'origine polonaise. Le groupe choisi était constitué d'étudiants commençant leurs études en langues appliquées, spécialité le français et l'anglais. Pour rassembler plus d'informations sur les participants à l'expérience, on avait préparé une enquête en polonais que les étudiants ont remplie anonymement avant l'expérience.

Les étudiants concernés par la recherche donnaient librement plusieurs motifs bien variés concernant leur choix d'apprendre le français en spécialité étudiée. On peut les réunir en quelques catégories présentées dans le tableau 4.

Les réponses qui apparaissaient dans les enquêtes recueillies mettaient en valeur aussi bien les motifs positifs que les motifs négatifs qui avaient déterminé le choix des étudiants à apprendre le français. Ces premiers étaient prédominés par des motifs assez pratiques liés à la connaissance du français. Parmi eux, c'était la possibilité d'étudier simultanément les deux langues proposées, le français et l'anglais (75%), la croyance de s'assurer de meilleures perspectives du travail (62,5%) ou bien la conscience de la nécessité de connaître non seulement l'anglais mais également une autre langue étrangère (79%) qui se répétaient le plus souvent dans les enquêtes recueillies. Pourtant, à l'intérieur de cette dernière catégorie, une mauvaise attitude, ou une mauvaise expérience

en apprentissage, envers les langues antérieurement apprises constituait une réponse fréquemment citée par les étudiants (fig. 34).

Tableau 4
Motivations des étudiants (GE) à l'apprentissage du français en spécialité choisie

Raisons du choix du français	Nombre d'étudiants
A. Combinaison des langues proposée	18
B. Meilleures perspectives du travail	15
C. Motifs personnels (famille ou ami(e)s en France, perspectives de séjours en France, etc.)	4
D. Beauté de la langue française	13
E. Intérêt pour la culture française et francophone	9
F. Volonté d'apprendre une suivante langue étrangère	7
G. Conscience de la nécessité de connaître encore une autre langue étrangère que l'anglais	19
H. Conscience de la nécessité de connaître une autre langue étrangère que l'anglais mais pas celle apprise à l'école	11
I. Autres	3

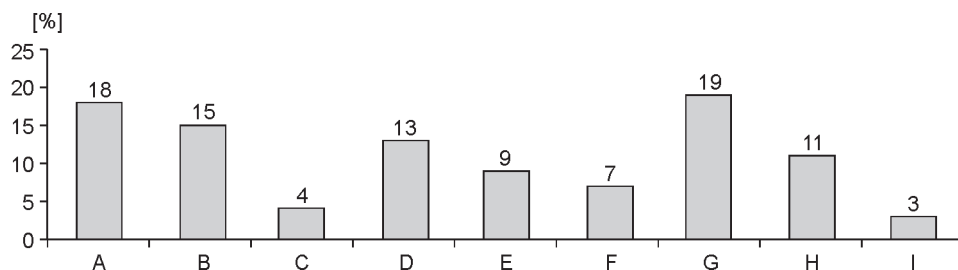


Fig. 34. Répartition des étudiants selon les raisons du choix de l'apprentissage du français en spécialité étudiée

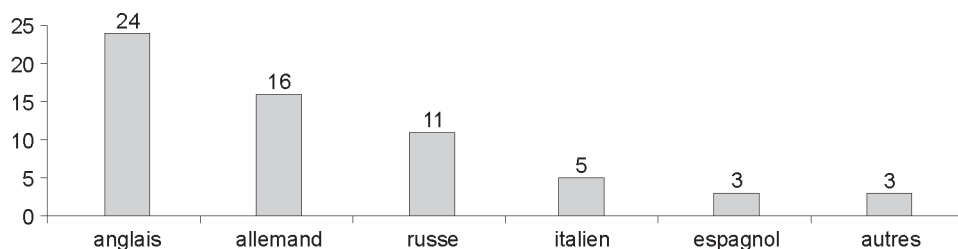


Fig. 35. Répartition des étudiants (du GE) selon la connaissance des langues étrangères déclarée, sauf le français

Le groupe observé était assez spécifique en ce qui concerne la biographie linguistique de chaque étudiant (fig. 35).

Toutes les personnes du groupe choisi connaissaient l'anglais et au moins une autre langue étrangère. Tout de même, la période pendant laquelle ils avaient appris les langues déclarées avant de commencer les études variait d'une personne à l'autre (tab. 5).

Tableau 5

**Répartition des étudiants (GE) selon la durée d'apprentissage
des langues étrangères déclarées, sauf le français**

La durée d'apprentissage des langues	Anglais	Allemand	Russe	Italien	Espagnol	Autres
1 ans	—	—	—	3	3	3
2 ans	—	2	—	—	—	—
3 ans	—	9	8	—	—	—
6 ans	2	5	3	—	—	—
9—12 ans	9	—	—	—	—	—
plus de 12 ans	13	—	—	—	—	—

C'était non seulement le nombre d'années de l'apprentissage des langues données qui changeait dans ce groupe, mais également la forme de les approprier (tab. 6).

Tableau 6

**Répartition des étudiants (GE) selon la forme d'apprentissage
des langues étrangères déclarées**

La forme d'apprentissage des langues	Anglais	Allemand	Russe	Italien	Espagnol	Autres
École	24	15	11	2	1	0
Cours de langue extrascolaires	10	1	0	3	2	3
Leçons supplémentaires	12	0	0	0	0	0

Si l'anglais était appris selon toutes les trois formes d'apprentissage énumérées, qui étaient le plus souvent combinées entre elles, les autres langues étaient avant tout apprises à l'école.

De plus, le groupe observé était constitué de 12 personnes n'ayant aucune expérience antérieure en apprentissage du français et 12 personnes déclarant avoir déjà eu une certaine expérience en la matière (fig. 36).

La durée des contacts avec le français avant de commencer les études en spécialité choisie était relativement courte selon les déclarations des faux débutants. En plus, l'observation du groupe ainsi que l'analyse des résultats partiels obtenus en différents types d'épreuves écrites tout au long du premier cycle d'apprentissage ont montré que, dans ce cas-là, un apprentissage antérieur du

français ne pouvait pas être traité comme un facteur influant d'une manière significative sur la qualité des productions écrites des apprenants. Une telle information, quoique n'ayant pas de rapports étroits avec les objectifs de notre recherche ni d'influence directe sur les résultats de notre expérience, nous était très utile pour pouvoir traiter le groupe choisi comme un groupe homogène.

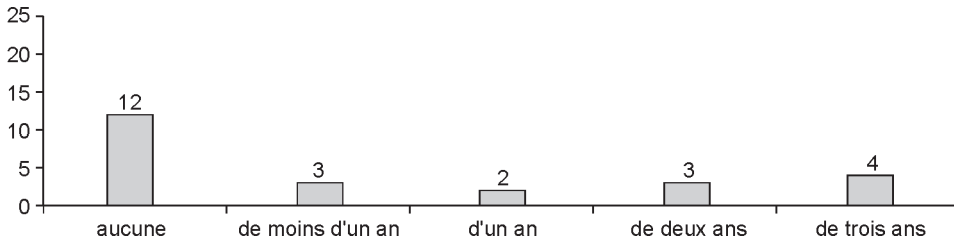


Fig. 36. Répartition des étudiants (GE) selon une expérience antérieure en apprentissage du français

Une autre question de l'enquête préparée nous a permis d'obtenir quelques informations supplémentaires sur les formes et les techniques que les apprenants mettent en œuvre afin d'apprendre le français après les cours réguliers à l'université.

Toutes les personnes interrogées étaient d'accord sur le choix de la méthode de l'apprentissage et elles ont toutes indiqué l'auto-apprentissage comme la méthode préférée de l'apprentissage du français. En s'appropriant de nouvelles connaissances en français, ou bien en révisant celles avec lesquelles ils sont déjà familiarisés, les étudiants recourent aux supports différents. L'analyse des résultats obtenus montre que la plupart des étudiants (20 personnes) apprennent le français en utilisant toutes les deux formes d'apprentissage distinguées : traditionnelle et celle supportée par les outils informatiques. Seulement quatre étudiants apprennent le français uniquement à la base des supports traditionnels et personne ne le fait par un seul recours aux supports multimédias.

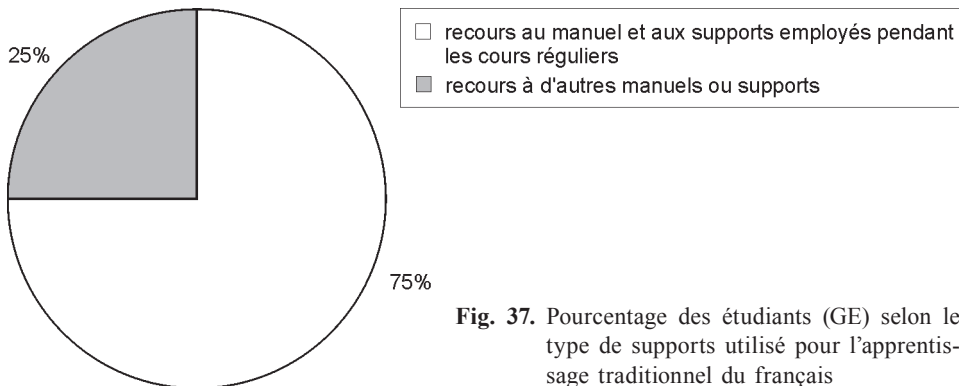


Fig. 37. Pourcentage des étudiants (GE) selon le type de supports utilisé pour l'apprentissage traditionnel du français

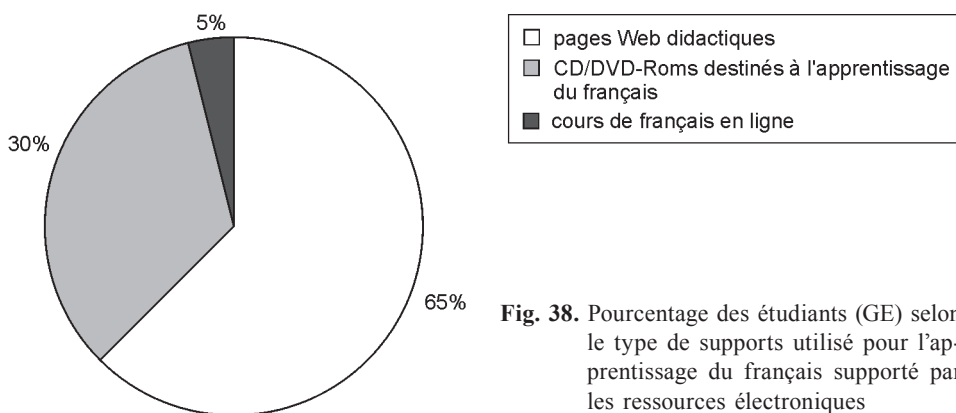


Fig. 38. Pourcentage des étudiants (GE) selon le type de supports utilisé pour l'apprentissage du français supporté par les ressources électroniques

Comme le montre la figure 37, pour l'apprentissage du type traditionnel, les étudiants choisissent dans la majorité des cas le manuel de cours et d'autres matériaux utilisés pendant les cours (18 personnes), les autres personnes recourent aux manuels ou supports différents de ceux utilisés pendant les cours. La figure 38 nous informe que, parmi les supports multimédias, les étudiants indiquent que ce sont les pages Web destinées à l'apprentissage du français qu'ils exploitent le plus souvent (13 personnes). Six étudiants utilisent les didacticiels destinés à l'apprentissage du français et une personne est inscrite à un cours de français en ligne.

Ce qui changeait dans les réponses des étudiants, c'était aussi la régularité de l'apprentissage du français au cours de la semaine (fig. 39).

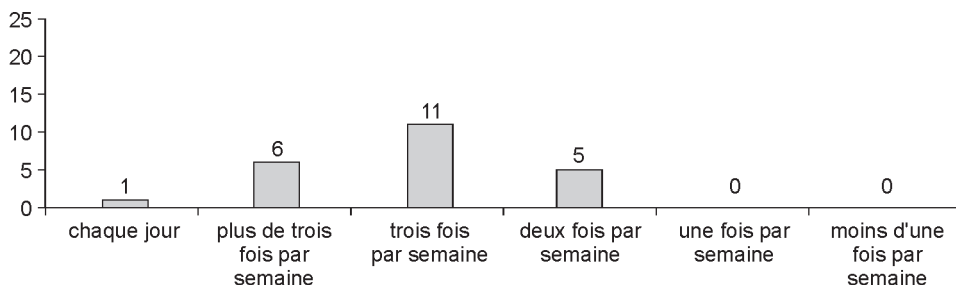


Fig. 39. Répartition des étudiants (GE) selon le temps consacré à l'apprentissage du français pendant la semaine

Presque la moitié du groupe avoue qu'elle apprend le français trois fois par semaine, tandis que les autres personnes consacrent leur temps à l'apprentissage du français deux fois (5 personnes) ou plus de trois fois (un quart du groupe) par semaine. Seulement une personne apprend le français chaque jour. Si la fréquence d'apprentissage est assez irrégulière au sein du groupe observé, le temps consacré à l'apprentissage du français en est moins. Les étudiants interrogés déclarent passer en moyenne de 4 à 5 heures par semaine à s'approprier la langue française.

La question suivante de l'enquête a permis aux étudiants de donner leurs propres opinions sur l'importance des principales activités langagières qui leur étaient proposées au cours du premier cycle d'apprentissage. On leur a demandé de classer les activités citées de la plus importante à la moins importante, à leurs yeux, à cette étape d'apprentissage.

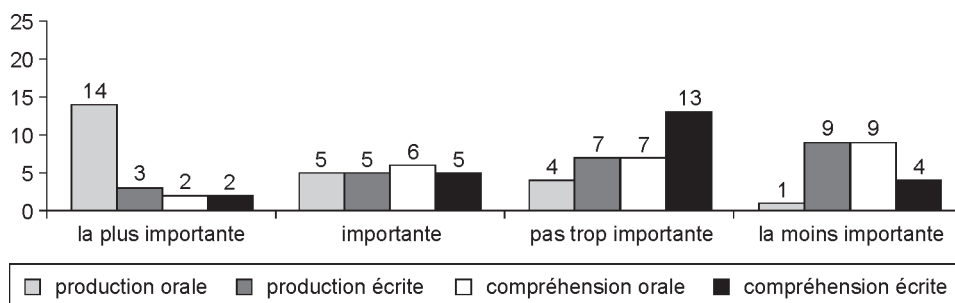


Fig. 40. Perception de l'importance des principales activités langagières par les étudiants participant à la recherche

La figure 40 montre une grande disparité dans les réponses fournies par les étudiants. Si la plus grande importance accordée par un peu plus que la moitié du groupe à la production orale peut ne pas surprendre, de fortes divergences dans la perception de l'importance d'autres types d'activités langagières donnent à réfléchir. On s'est alors demandé si les différences observées peuvent être liées, d'une manière ou d'une autre, à un des facteurs indépendants de la recherche. On a réparti les réponses fournies par les étudiants en fonction de leurs déclarations concernant des expériences antérieures en apprentissage du français. On a compté les points attribués par les étudiants à chaque activité langagière (un équivalant à celle la plus importante, deux pour celle jugée importante, trois pour une activité pas trop importante et, enfin, quatre, pour celle la moins importante aux yeux des étudiants) et on a obtenu les résultats présentés dans la figure 41.

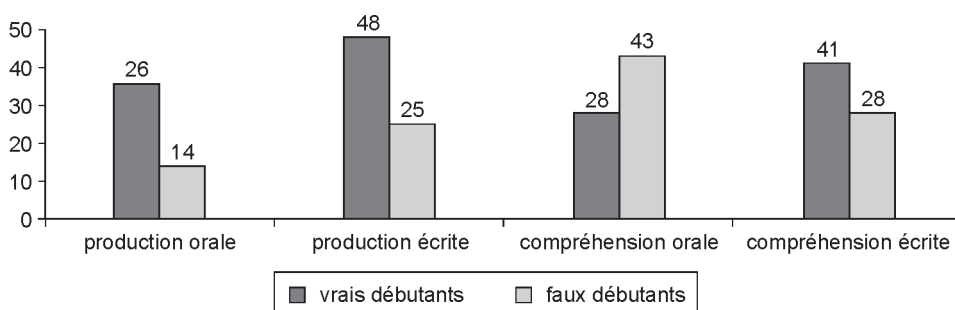


Fig. 41. Répartition des points attribués par les débutants et les faux débutants pour les activités langagières discernées

Sur la base des résultats obtenus, nous nous sommes décidée à recourir au test d'indépendance de Pearson pour pouvoir comparer les réponses fournies par les étudiants d'une manière plus fiable (tab. 7).

Tableau 7

Calcul des répartitions observées pour les principales activités langagières

Niveau	Production orale	Production écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Σ
Débutants	26	48	28	41	143
Faux débutants	14	25	43	28	110
Σ	40	73	71	69	253

Le calcul des répartitions observées (RO) nous a permis de compter les répartitions théoriques (RT) propres à chaque entrée du tableau 8.

Tableau 8

Répartitions théoriques des principales activités langagières

Niveau	Production orale	Production écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite
Débutants	$RT = \frac{143 \times 40}{253} = 22,6$	$RT = \frac{143 \times 73}{253} = 41,3$	$RT = \frac{143 \times 71}{253} = 40,1$	$RT = \frac{143 \times 69}{253} = 39$
Faux débutants	$RT = \frac{110 \times 40}{253} = 17,4$	$RT = \frac{110 \times 73}{253} = 31,7$	$RT = \frac{110 \times 71}{253} = 30,9$	$RT = \frac{110 \times 69}{253} = 30$

Les résultats obtenus nous ont enfin permis de calculer la valeur χ^2 et de vérifier si la perception de l'importance des activités discernées pour le développement des compétences langagières pouvait dépendre d'une expérience antérieure en apprentissage du français (tab. 9).

Avec un seuil d'erreur de 5%, la valeur du χ^2 obtenue est une valeur significative ($11,327 > 7,815$). Cela désigne que, dans ce groupe-là, une expérience antérieure en apprentissage du français, quoiqu'elle n'influe pas d'une manière significative sur le rendement général des apprenants, exerce une certaine influence sur la perception de l'importance des principales activités langagières (tab. 10).

Pour les personnes ayant déjà eu des contacts avec l'apprentissage du français, c'est la production, tout d'abord orale et puis celle écrite, qui est plus importante de la réception, cette fois-ci la compréhension écrite précédant celle orale. Les étudiants réellement débutant en apprentissage du français ont une vision de l'importance des quatre activités langagières prises en compte un peu différente. Pour eux, la production orale est la plus importante et celle écrite est la moins importante. La compréhension orale vient en deuxième lieu et la compréhension écrite apparaît en troisième position.

Tableau 9

Calcul de la valeur χ^2 pour les activités langagières distinguées

Types d'activités	Niveau	RO	RT	RO – RT	$(RO - RT)^2$	$\frac{(RO - RT)^2}{RT}$
PO	débutants	24	22,6	1,4	1,96	0,087
	faux débutants	16	17,4	-1,4	1,96	0,113
PÉ	débutants	48	41,3	6,7	44,89	1,087
	faux débutants	25	31,7	-6,7	44,89	1,416
CO	débutants	28	40,1	-12,1	146,41	3,651
	faux débutants	43	30,9	12,1	146,41	4,738
CÉ	débutants	41	39,0	2,0	4,00	0,102
	faux débutants	28	30,0	-2,0	4,00	0,133
Σ		253	253	—	—	11,327

Tableau 10

Perception de l'importance des quatre activités langagières au niveau élémentaire de l'apprentissage du français selon les vrais et les faux débutants

Opinion déclarée	Vrais débutants	Faux débutants
Activité jugée <i>la plus importante</i>	production orale	production orale
Activité jugée <i>importante</i>	compréhension orale	production écrite
Activité jugée <i>pas trop importante</i>	compréhension écrite	compréhension écrite
Activité jugée <i>la moins importante</i>	production écrite	compréhension orale

La dernière question de l'enquête portait sur la difficulté des types d'exercices qui étaient proposés aux étudiants durant le premier cycle d'apprentissage du français. Ils étaient demandés d'indiquer les types d'exercices (trois au maximum) qui étaient selon eux les plus difficiles et qui leur causaient le plus de difficultés (fig. 42).

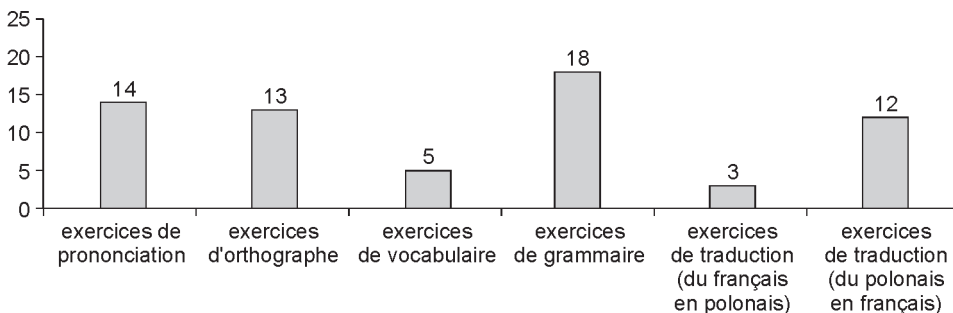


Fig. 42. Perception de la difficulté des exercices linguistiques au niveau débutant par les étudiants du GE

Trois types d'exercices ont été jugés par les étudiants du groupe choisi comme difficiles au niveau élémentaire de l'apprentissage du français. Selon 18 personnes, ce sont les exercices grammaticaux qui sont les plus difficiles au début de l'apprentissage du français. 14 personnes ont choisi les exercices de prononciation comme les plus difficiles et 13 personnes — les exercices concernant l'orthographe française. Une telle combinaison (exercices de grammaire — exercices de prononciation — exercices d'orthographe) était la plus fréquente parmi les réponses des étudiants (elle a apparue 10 fois).

Les informations recueillies lors de l'enquête nous ont permis d'approfondir nos connaissances sur les étudiants du groupe choisi et, avant tout, de connaître certaines de leurs habitudes et opinions sur les techniques d'apprentissage du français. Ce profil est devenu l'un des facteurs principaux servant à préparer les étapes particulières de notre expérience.

5. Analyse des résultats obtenus

5.1. Présentation des résultats

Dans les lignes qui suivent, nous voulons présenter et discuter les résultats obtenus lors de l'expérience didactique préparée.

Les analyses des réponses fournies par les étudiants dans chaque test utilisé pendant le déroulement de l'expérience sont présentées dans les tableaux. Pour chaque test, nous calculons les moyennes ainsi que les écarts-types correspondants. Après chaque tableau réunissant les effectifs d'un test donné, nous présentons les moyennes et leur illustration sous forme de diagramme à bandes rectangulaires horizontales. Les moyennes comptées équivalent au nombre de problèmes linguistiques observés dans chaque test que nous résumons après les deux tests d'entraînement à l'aide des tableaux de fréquences ainsi que des diagrammes à secteurs et ceux à bandes rectangulaires horizontales. Ensuite, nous confrontons les résultats obtenus dans les tests d'entraînement avec ceux obtenus dans les tests de contrôle : 15 phrases du premier test d'entraînement (TE1) et 15 phrases du second test d'entraînement (TE2) avec le premier test de contrôle (TC1), et les 30 phrases qui restent dans les deux tests d'entraînement avec le second test de contrôle (TC2). Nous recourons à la formule du *test t* pour pouvoir comparer les différences entre la situation initiale (équivalant à la qualité des réponses apparues dans les tests d'entraînement) et la situation finale (correspondant à la qualité des réponses fournies par les étudiants après avoir reçu le *feedback* donné : *traditionnel* dans le cas du TE1 et *électronique* pour le TE2). Nous comparons les résultats obtenus avec l'indice de la loi du *test t*. Puis, nous comparons les effectifs de tous les deux tests de contrôle pour pouvoir vérifier s'il y a des différences dans les performances des étudiants selon le type de *feedback* employé par l'enseignant pour évaluer la qualité de leurs réponses auparavant fournies dans les tests d'entraînement. Finalement, nous comparons les types d'informations qui ont reçu tous les deux groupes de

participants engagés à l'expérience, les étudiants et l'enseignant, selon le type de *feedback* mis en jeu.

5.1.1. Présentation des résultats obtenus dans les tests d'entraînement

Dans les tests d'entraînement, les étudiants étaient confrontés, en somme, aux soixante phrases à traduire qui reprenaient les problèmes linguistiques sur lesquels ils avaient travaillé au cours de la première année d'apprentissage. L'analyse des réponses fournies par les étudiants avait pour but d'identifier la quantité et la qualité des problèmes linguistiques apparaissant dans les travaux des étudiants.

5.1.1.1. Analyse qualitative des réponses recueillies

L'analyse des réponses données par les étudiants dans les deux tests d'entraînement dévoile quelques traits communs à leurs productions.

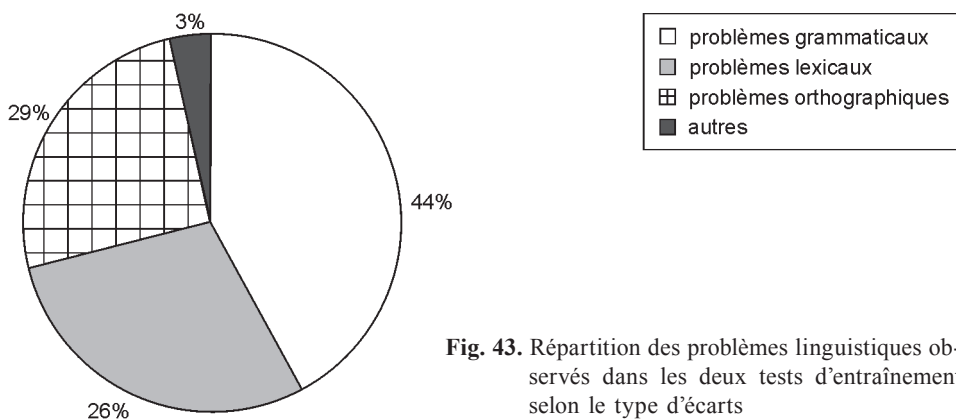


Fig. 43. Répartition des problèmes linguistiques observés dans les deux tests d'entraînement selon le type d'écarts

Comme le montre la figure 43, ce sont les problèmes touchant les niveaux morphologique et syntaxique du système français qui prédominent les écarts observés dans les deux tests d'entraînement : ils sont deux fois plus fréquents que les autres types de formes fautives. Les erreurs affectant la graphie des structures grammaticales et lexicales employées sont légèrement plus nom-

breuses que celles touchant le niveau lexical des réponses données. Dans la catégorie « autres » apparaissent les écarts qui n'entrent pas dans les catégories précédemment mentionnées et qui, dans la plupart des cas, équivalaient au manque de réponses. Tout de même, ce type d'écart était assez sporadique et il ne constituait en somme que 3% de tous les types de formes fautives observés.

L'analyse des réponses recueillies dévoile toute une gamme de problèmes linguistiques auxquels les étudiants du groupe observé se heurtent au niveau élémentaire de l'apprentissage du français. Pour donner une vue d'ensemble des difficultés dont on parle, nous voulons recourir à quelques exemples tirés du corpus recueilli. Ils ne constituent pas une liste exhaustive de problèmes linguistiques détectés, mais un répertoire de difficultés types observées. Pour chaque exemple, nous donnons en gras et nous mettons entre crochets la phrase de départ que les étudiants étaient demandés de traduire et sa traduction proposée. Puis, nous nous référons aux réponses exemplaires fournies par les étudiants. Leur écriture originale est gardée et les formes erronées sont mises en gras :

Exemple 1

Phrase de départ : [Wczoraj wróciłam bardzo późno z pracy, około dziewiętej wieczorem.]

Traduction attendue : [Hier, je suis revenue (rentrée) du travail très tard, vers neuf heures du soir.]

Extraits des traductions obtenues :

- Hier, j'ai revenu très tard pour le travail, à neuf heures du soir.
- Je suis revenie hier très tard de travail, vers neuves heures du soir.
- Hier, je me suis retardée apres le travail, vers neuf heure du soir.
- Hier, j'ai rentré apres le travail presque à neuvs heures le soir.
- Hier, j'ai parvenu du travail plus tard, environs neuf heures dans le soir.
- Hier, je suis revenu tres tard de travail, environ neuvs heures _ soir.
- Hier, je suis rentré de travail tres tard, vers neuf heure de soir.
- Hier, je suis venu du travail très tard, vers neuvs heures de la soirée.
- Dernier, j'ai revenu de travail trop tard, vers neuve heure du soir.
- Hier, je suis rentrée de travail trop tard, environ neuf heure de la soireé.
- Hier je retardais du travaille à environ neuf heures le soir.
- Hier, j'ai rentrée de la travaille plus tard, vers neuf heures dans la soirée.
- Hier, je suis montée du travail très tard, vers neuve heure dans le soir.

Exemple 2

Phrase de départ : [Czy wiesz, gdzie jest Piotr? Jego komórka nie odpowiada.]

Traduction attendue : [Sais-tu (Est-ce que tu sais) où Pierre est ? Son portable ne répond pas.]

Extraits des traductions obtenues :

- Est-ce que tu sais où est Piotr ? Sa portable ne réponds pas.
- Est-ce que sais-tu où se trouve Pierre ? Son telephone ne reponse pas.
- Est-ce que tu connais ou est Piotr ? Sa portable ne respond pas.
- Connais-tu où Pierre est ? Son telephone ne marche pas.
- Sais-tu où Pierre est ? Sa portable ne sonne pas.

- *Est-ce qu'est-ce tu connais où Pierre est ? Son téléphone est en panne.*
- *Sais-tu où est Pierre ? Sa portable ne pas repond.*
- *Sais-tu où Pierre est ? Il ne répond pas son téléphone.*
- *Tu sais où Pierre est. Son portable ne repondre pas.*
- *Est-ce que tu sais où est Pierre ? Il ne répondt pas son portable.*

Exemple 3

- Phrase de départ : [Czarny kot śpi pod łóżkiem.]
 Traduction attendue : [Un chat noir dort sous le lit.]
 Extraits des traductions obtenues :
- *Le chat **noire** **dorme** sous le lit.*
 - *Le chat noir **dormit** sur le lit.*
 - *Le **noir** chat dort **au-dessous** le lit.*
 - ***Noir** chat se couche **au-dessous** un lit.*
 - *Le chat noir se dort sous le **lite**.*
 - ***Noire** chat **dorme** sous le lit.*
 - *Chat noir va au sous le lit.*

Exemple 4

- Phrase de départ : [Proszę nie podsłuchiwać pod drzwiami!]
 Traduction attendue : [N'écoutez pas à la porte !]
 Extraits des traductions obtenues :
- ***Ne pas** écoutez sous la porte !*
 - ***Ne** écoutez sous les portes !*
 - *N'écoute pas sur la porte !*
 - *N'entendez pas devant la porte !*
 - *N'entendez pas devant les portes !*
 - ***Ne pas** ecouter devant la porte !*
 - *N'écoutez sur la porte !*
 - ***Ne pas** ecoutez aux portes !*
 - *N'écoutez pas devant une porte !*
 - *N'écoute pas aux portes !*
 - *N'écoutez pas devant l'entrée.*

Exemple 5

- Phrase de départ : [W przyszłą niedzielę wyjeżdżam na wakacje.]
 Traduction attendue : [Je pars en vacances dimanche prochain.]
 Extraits des traductions obtenues :
- *Je **voyage** en vacances dimanche **prochaine**.*
 - *Je pars **pour** vacances dimanche **prochaine**.*
 - *Je vais pour les vacances la dimanche **prochaine**.*
 - *Je **partis** en vacance dimanche **prochaine**.*
 - *Je viens en vacances la dimanche **prochain**.*
 - *Je pars en **vacance** dimanche prochain.*
 - *Je **partis** en vacances dimanche **dernier**.*
 - *Je **part** en **vacance** dimanche prochain.*
 - *Je **serai parti** en **vacance** le dimanche prochain.*
 - *Je **partis** en **vacance** dimanche **derniere**.*
 - *Je **partirais** en vacances dimanche **prochaine**.*
 - *Je **voyage** en **vacance** dimanche prochain.*
 - *Je **parts** en **vacance** dimanche **prochainne**.*

Exemple 6

Phrase de départ : [Nie ma nic ciekawego w telewizji dziś popołudniu.]

Traduction attendue : [Il n'y a rien d'intéressant à la télé cet (cette) après-midi.]

Extraits des traductions obtenues :

- Rien d'intéressant n'est pas à la télé ce après midi.
- Il n'y a pas rien _ intéressant à la télé cet apres midi.
- Il n'y a pas rien curieux à la télé cet apres-midi.
- Rien interessant n'est pas à la télé l'apres-midi aujourd'hui.
- On n'a pas un programme interessant à la télé aujourd'hui apres-midi.
- Il y a rien _ intéressant à la tèle cet après-midi.
- Il n'y a pas rien d'intéressant dans la télé aujourd'hui de l'après-midi.
- Il n'y a rien d'interresante à la télé cet après-midi là.
- Il n'y a rien de curieux dans la télé cet après-midi.
- Il n'y a pas des choses interessantes à la télé aujourd'hui dans l'après-midi.
- Il n'y pas quelque chose intéressante à télé ce après-midi.
- Il n'y a rien d'intéressante à la télé cet l'après midi.

Exemple 7

Phrase de départ : [Nie znoszę gorącej czekolady, ale lubię kawę z mlekiem.]

Traduction attendue : [Je déteste le chocolat chaud mais j'aime le café au lait.]

Extraits des traductions obtenues :

- Je n'aime pas la chocolate chaude mais j'aime la caffèe avec le lait.
- Je deteste le chocolate chaud mais j'aime le caffè au lait.
- Je déteste le chocolate chaude mais je préfere le café du lait.
- Je déteste du chocolat chaud mais j'adore du cafe avec lait.
- Je déteste de la chocolate chaude mais j'aime du café au lait.
- Je deteste la chocolat chaud mais j'aime la café blanche.
- Je déteste de chocolat chaude mais j'aime le café au lait.
- Je haïs le chocolat chaud, mais j'aime la café au lait.
- Je detest la chocolat chaude mais j'aime le café au lait.
- Je n'aime pas le chocolat choud mais j'aime la café au lait.
- Je déteste le chocolat chaud mais j'aime le caffèe avec de lait.
- Je deteste la chocolate chaud mais j'aime la café avec lait.

Exemple 8

Phrase de départ : [Jaki jest twój ulubiony sposób spędzania czasu wolnego?]

Traduction attendue : [Quel est ton passe-temps préféré ?]

Extraits des traductions obtenues :

- Comment est ton loisir préféré ?
- Quel est ton passer du temps préféré ?
- Quelle est ta façon préféré de passer le temps ?
- Quel est ta passe-temps préférable ?
- Quel est ton divertissement préféré ?
- Comment est ton passe-temps favorite ?
- Quel est ton façon de passer le loisir ?
- Quel est ton façon favori de passer le temps férié ?
- Quel est ton préféré passe temps ?
- Quelle est ta passe-temps favorite ?
- Comment tu préfères passer ton passe temps ?

Exemple 9

Phrase de départ : [Czy podróżujesz sama? Są zmiany w programie.]

Traduction attendue : [Est-ce que tu voyages seule ? Il y a du (des) changement(s) dans le programme.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Est-ce que tu voyage seule ? Il y a des changes dans le programme.*
- *Est-ce que tu voyages en solitude ? Il y a un changement dans le programme.*
- *Est-ce que tu vas seul ? Il y a du changement au programme.*
- *Voyage-tu seule ? Il y a le changement dans le programme.*
- *Est-ce que tu voyage seule ? Il y a quelques changements dans le programme.*
- *Voyages-tu seul ? Il y a les changements au programme.*
- *Est-ce que tu voyage seule ? Il y a des changes dans le programme.*
- *Est-ce que tu voyages seul ? Il y a un changement dans un programme.*
- *Est-ce que tu voyages toute seule ? Un changement est au programme.*
- *Voyage-tu en solitude ? Il y a un change au programme.*
- *Tu voyages-tu seule ? Il y a du change dans le programme.*

Exemple 10

Phrase de départ : [Nasza dawna sąsiadka jest mężatką i ma troje dzieci.]

Traduction attendue : [Notre ancienne voisine est mariée et elle a trois enfants.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Notre vielle voisine est déjà marié et elle a trois enfants.*
- *Notre vielle voisine est mari et elle a trois enfant.*
- *Notre vieille voisin est mariée et _ a trois enfants.*
- *Notr'ancienne voisine est marié et elle a trois enfants.*
- *Notre ancienne voisine est marié est elle a trois enfant.*
- *Notre voisine ancienne est mariée et elle a trois enfants.*
- *Notre voisine ancienne est la femme marié et _ a trois enfants.*
- *Notre voisine derniere est mariagée et elle a trois enfants.*
- *Notre voisin ancien est mariée et elle a trois enfant.*
- *Notre ancienne voisin est mariée et _ a trois énfants.*
- *Notre voisine ancienne est marié et elle a trois enfant.*
- *Notre ancienne voisine est mariagée et elle a trois enfants.*

Exemple 11

Phrase de départ : [Czasami lubię odpoczywać na mojej wygodnej kanapie.]

Traduction attendue : [Parfois, j'aime me reposer sur mon canapé confortable.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Parfois j'aime reposer sur ma canapée confortable.*
- *J'aime reposer parfois sur ma canappée confortable.*
- *D'habitude j'aime reposer sur ma canapée confortablée.*
- *Parfois, j'aime rester dans ma canappe confortable.*
- *Souvent, j'amie me rester sur ma canapée confortable.*
- *Par fois, j'aime se reposer mon canappe confortable.*
- *Parfois, je reste dans mon canapée confortable.*
- *Parfois je me relaxe dans mon canappe confortable.*
- *Souvent j'aime me reposer dans ma canapée confortablée.*
- *Parfois, j'aime me reposé sur ma canappe confortable.*
- *Parfoi j'aime me réposer dans ma canapée confortable.*
- *Parfois, j'amie reposer dans mon canappe confortable.*
- *Parfois, j'adore me rester sur mon canapé confortable.*

Exemple 12

Phrase de départ : [Będe na ciebie czekać na rogu ulicy, pod kinem „La Strada”.]

Traduction attendue : [Je t'attendrai au coin de la rue, devant le cinéma « La Strada ».]

Extraits des traductions obtenues :

- J'attendrai **à toi** au coin **de** rue, devant le cinéma « La Strada ».
- Je **te attendra** au coin de la rue, **sous** le **cinema** « La Strada ».
- J'attendrai **pour toi** au coin de la rue, **sous** le ciné « La Strada ».
- J'attendrai **à toi à côté** de la rue, devant le **cinema** « La Strada ».
- J'attendrai **pour toi dans le coin** de la rue, **avant** le cinéma « La Strada ».
- J'attendai **à toi** au coin de la rue, **à coté** le cinéma « La Strada ».
- Je t'attendrai au **coince** de rue, **prés du** cinéma « La Strada ».
- J'attendais **apres toi** au coin de la rue, **avant** le ciné « La Strada ».
- Je **serai attendu pour toi** au coin **de** rue, devant **de** **cinema** « La Strada ».
- Je t'attendrai au coin de la rue, **avant** le **cinema** « La Strada ».
- J'attendrai **à toi** au coin **d'une** rue, devant **un** **cinema** « La Strada ».

Exemple 13

Phrase de départ : [Kto napisał powieść „Czerwone i czarne”?]

Traduction attendue : [Qui a écrit le roman « Le rouge et le noir » ?]

Extraits des traductions obtenues :

- *Qui a écrit le romain* « **Rouges et noires** » ?
- *Qui as écrit le roman* « **Rouges et noirs** » ?
- *Qui a écrit la nouvelle* « **_ Rouge et _ noir** » ?
- *Qui a écrits le roman* « **Le rouge et le noire** » ?
- *Qui est-ce qu'a écrit le romain* « **Le rouge et le noir** » ?
- *Qui a écrit la nouvelle* « **Les rouges et les noirs** » ?
- *Qui a écrit le novel* « **_ Rouge et _ noire** » ?
- *Qui a écrits la romance* « **Rouges et noires** » ?
- *Qui a écrivu le roman* « **Le rouge et le noire** » ?

Exemple 14

Phrase de départ : [W Internecie można również znaleźć dzwonki do telefonów komórkowych.]

Traduction attendue : [Sur/Dans Internet on peut (aussi) trouver (aussi) des sonneries de portable.]

Extraits des traductions obtenues :

- **Dans l'internet** on **peux** trouver aussi **les sonneries des portables**.
- Sur Internet on peut trouver aussi **les sonnettes des portables**.
- Sur Internet **il y a** aussi des **sonnetes** de portable.
- **Dans le net**, on **peuve truver** des sonneries pour portable.
- On peut trouver aussi **les sonnettes** pour portable **à l'internet**.
- **A l'Internet**, on **doit** trouver **ausi** des sonneries **cellulaires**.
- **Dans l'Internet**, nous **pouvons** aussi **chercher** les sonneries **de portables**.
- Sur Internet, on peut trouver aussi les **sonnerrie telefonique**.
- Sur Internet, on **pouve** trouver aussi **les melodies des portables**.

Exemple 15

Phrase de départ : [O dziesiątej rano musicie podpisać ten kontrakt.]

Traduction attendue : [Vous devez signer ce contrat à dix heures du matin.]

Extraits des traductions obtenues :

- *A dix **heure** **matin** vous **doivez** signer ce **contract**.*
- *Vous devez **ecrire** ce **contract** à dix heures **le** **matin**.*
- *Vous **doivez** **signifier** ce **contrat** à dix **heure** du **matin**.*
- *Vous **pouvez** signer ce **contrat** à dix **heure** **matin**.*
- *Vous devez **signaturer** ce **contrat** à dix heures **de la** **matinée**.*
- *Vous devez **ecrire** ce **contract** à dix **heure** **dans le** **matinée**.*
- *Vous **doivez** signer ce **contracte** à dix heures **de** **matin**.*
- *Vous **fallez** signer **la** **contracte** à dix heures du **matin**.*
- *Vous devez **surecrire** cet **contract** à dix **heure** **de** **matinée**.*
- *Vous devez **signifier** ce **contracte** à dix heures **de la** **matinée**.*
- *A dix **heure** **le** **matin** vous devez **donner la** **signature** **dans ce** **contract**.*
- *A dix **heurs** **de** **matin** il vous **faut** signer **cette** **contracte**.*

Exemple 16

Phrase de départ : [Zadzwon do restauracji i zamów stolik na sobotni wieczór.]

Traduction attendue : [Téléphone au restaurant et réserve une table pour samedi soir.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Telefone au restaurant et reserve un table pour la samedi soir.*
- *Téléphones pour le restaurant et commandes une table pour le soir du samedi.*
- *Appele au restaurant et réserve la table pour le samedi.*
- *Téléphones au restaurant et rèserves la table au samedi soir.*
- *Appelle au restaurant et réserve une table pour samedi soir.*
- *Téléphones au restaurant et commandes le table pour la samedi soirée.*
- *Tu téléphones au restaurant et tu rèserves la table pour samedi soir.*
- *Téléphone le restaurant et demande une table pour samedi soir.*
- *Téléphones dans une restaurant et rèserves une table au samedi soir.*
- *Appèle au restaurant et prend une table pour samedi soir.*

Exemple 17

Phrase de départ : [Moja prababka? Tak, bardzo ją kochalem!]

Traduction attendue : [Mon arrière-grand-mère ? Oui, je l'ai beaucoup aimée !]

Extraits des traductions obtenues :

- *Mon arrière grand-mère ? Oui, je lui ai aimé beaucoup !*
- *Mon arrière-grande-mère ? Oui, je l'ai aimé beaucoup !*
- *Ma derrière grande-mère ? Oui, je la beaucoup ai aimée !*
- *Ma grand-grand-mère ? Oui, je l'aimais beaucoup!*
- *Ma arrière-grande-mère ? Oui, je la beaucoup aimais !*
- *Ma grand-grand-mère ? Oui, j'ai beaucoup l'aimé.*
- *Mon arrière-grand-mère ? Oui, je la beaucoup adorais !*
- *Ma arrière-grand-mère ? Oui, je la si aimait !*
- *Ma grand-mère ? Oui, je l'aimais beaucoup !*
- *Ma arrière-grand-mère ? Je lui a tant aimer !*
- *Mon arriere-grand-mere ? Je lui a aimé bien !*
- *Ma grand-grand-mere ? Oui, je l'a aimée bien !*
- *M'ariere-grand-mere ? Oui, je l'aimais tellement !*

Exemple 18

Phrase de départ : [Tłumaczyłem to ogłoszenie z angielskiego na francuski ponad cztery godziny.]

Traduction attendue : [J'ai traduit cette annonce de l'anglais en français plus de quatre heures.]

Extraits des traductions obtenues :

- *J'ai traduit cet annonce de l'anglais au français plus de quatre heures.*
- *Je traduisis cet anonce du anglais au français plus du quatre heures.*
- *Je traduisais cette anonce d'anglais en français_ quatres heures.*
- *Je traduis cet annonce à l'anglais de la français plus de quatre heures.*
- *J'ai translatu cette annonce à l'anglais du francais presque quatres heures.*
- *J'ai traduit ce texte d'anglais à francais quatre heures.*
- *Je a tradui cette anonce du anglais dans le français plus du quatre heures.*
- *J'ai traduit cet annonce de l'anglais à le français environ quatre heures.*
- *La translation de cette annonce de l'anglais à français m'a fait quatre heures.*
- *J'a traduit cette annonce d'anglais au francais plus des quatres heures.*
- *J'ai traduirée cet anonse de l'anglais à français plus de quatre heures.*
- *Je traduisait cet annonce d'anglais au français plus de quatres heures.*

Exemple 19

Phrase de départ : [Szymon nigdy nie je salatkı owocowej, ale uwielbia lody malinowe.]

Traduction attendue : [Simon ne mange jamais de salade de fruits, mais il adore les glaces aux framboises.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Simon ne mange pas de la salade aux fruits mais il adore les glaces au framboise.*
- *Simon ne prendt jamais la salade avec les fruits mais il adore les glaces avec la framboise.*
- *Simon ne mange pas la salade aux fruits mais il adore la glace framboisée.*
- *Simon ne mange pas une salade des fruits mais il adore une glace de la framboise.*
- *Simon ne prend jamais de salade des fruits mais il aime de la glace de la framboise.*
- *Simon ne mange pas jamais la salade de fruits mais il adore les glacées aux framboises.*
- *Simon ne mange pas plus du tout des salades fruitées mais il adore les glaces framboisées.*
- *Simon ne prends pas jamais de salade au fruit mais il adore les glaces aux fraises.*
- *Simon ne mange pas une salade de fruit mais il adore des glaces de framboise.*
- *Simon ne prend pas jamais de salade aux fruits mais il préfère de glaces aux framboises.*
- *Simon n'aime pas manger la salade de fruits mais il aime la glace de framboise.*
- *Simon ne mange jamais des salades des fruits mais il préféré des glaces au framboise.*

Exemple 20

Phrase de départ : [Państwo Fillon chcą zorganizować małe przyjęcie z okazji czter-nastej rocznicy ślubu.]

Traduction attendue : [Les Fillon veulent organiser une petite fête à l'occasion du quatorzième anniversaire de (leur) mariage.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Les Fillons veulent organiser une petite fête pour l'occasion de quatorze ans de leur mariage.*
- *Les Fillons veulent organiser une petit fête pour l'occasion du quatorzième anniversaire du mariage.*
- *_ Fillons veulent organiser la petite fête de l'occasion de leurs quatorze ans de mariage.*

- *Fillon* veulent **d'organiser une petit fête** à l'occasion **de quatorze** anniversaire **de le mariage**.
- Madame et Monsieur *Fillon* **velent** organiser **la petite partie d'occasion la quatorze** anniversaire de leur mariage.
- Madame et monsieur *Fillon* **veullent** organiser une petite **fété** à l'occasion de l'anniversaire **du** mariage.
- Madame et monsieur *Fillon* **velent** organiser **la** petite fête à l'occasion **leur** quatorzième anniversaire de leur **mariage**.
- Les *Fillons* veulent organiser une petite **fété pour l'occasion de leur quatorzième anniversaire de mariage**.
- Les *Fillons* veulent organiser une **petit partie pour l'occasion de leur quatorzième anniversaire du mariage**.
- Madame et monsieur *Fillons* veulent organiser **un petit fété d'occasion de son quatorzième anniversaire de mariage**.
- Les *Fillons* **voudraient** organiser une petite **fete de l'occasion de quatorze** anniversaire de **son** mariage.
- Madame et monsieur **voulent** organiser **le** petit fête à l'ocasion de **leurs** mariage.

Exemple 21

Phrase de départ : [Nie mogę jechać po ciebie na lotnisko. Mój samochód zepsuł się dwa dni temu.]

Traduction attendue : [Je ne peux pas aller te chercher à l'aéroport. Ma voiture est tombée en panne il y deux jours.]

Extraits des traductions obtenues :

- Je ne peux pas **aller pour toi** à l'aéroport. Ma voiture est **tombé** en panne **depuis** deux jours.
- Je ne **peuts** pas **arriver pour toi** à l'aéroport. Ma voiture **ne marche pas de deux jours**.
- Je ne peux pas **te rencontrer** à l'aéroport. Ma voiture **s'est gâté** il y a deux jours.
- Je ne peux pas **te reprendre d'aéroport**. Ma voiture **a tombé** en panne il y a deux jours.
- Je ne peux pas **aller toi chercher** à l'aéroport. Ma voiture est **tombé en pane** il y a deux **journées**.
- Je ne peux pas **te chercher** à l'aéroport. **Il y a deux jours que ma voiture a gâté**.
- Je ne peux pas **te conduire de l'aéroport**. Ma voiture **a été** en panne **depuis** deux jours.
- Je ne peux pas **arriver pour toi** à l'aérodrome. Ma voiture **s'est dérangée deux jours avant**.
- Je ne peux pas **aller au aéroport pour toi**. Ma voiture **s'est abimée** il y a deux **jour**.
- Je ne **dois** pas **venir pour toi** à l'aéroport. Ma voiture **s'est cassée deux jours avant**.
- Je ne **peut** pas **aller pour toi** à l'aéroport. Ma voiture est tombée en panne **de deux jours**.

Exemple 22

Phrase de départ : [Nic się nie zmieniłaś od czasu ostatniego spotkania w Londynie.]

Traduction attendue : [Tu n'as rien changé depuis notre dernière rencontre à Londres.]

Extraits des traductions obtenues :

- *Tu ne s'est pas changé depuis notre dernier rancontre dans London.*
- *Tu n'a pas rien changé de notre récente rancontrée à Londres.*
- *Rien n'a pas changé chez toi depuis nos dernier rencontre à Londre.*
- *Tu n'a pas changé en rien depouis notre dernière visite dans Londres.*
- *Tu n'as pas changé rien depuis notre dernière vue à Londres.*
- *Tu n'as changé rien depuis notre dernière rencontrée à Londres.*
- *Tu n'as rien changée de notre dernière rencontre à Londre.*
- *Tu ne s'est rien changée de notre dernière rencontrée à Londres.*
- *Tu n'as rien changé depuis notre recente visite en Londre.*
- *Tu n'as rien changé de la dernière rencontre de nous dans Londres.*

Les exemples invoqués montrent toute une richesse de problèmes linguistiques auxquels les étudiants se heurtent à cette étape d'apprentissage. Les erreurs grammaticales, celles les plus fréquentes, côtoient les infractions aux règles orthographiques et celles lexicales. À l'intérieur de chaque catégorie d'erreurs observées, on peut distinguer quelques sous-catégories propres à chaque type d'écarts qui apparaissent régulièrement dans les réponses des étudiants. Elles équivalent majoritairement aux catégories d'erreurs déjà observées pendant les recherches pilotes concernant les principales difficultés surgissant lors de l'apprentissage du français au niveau débutant (cf. le sous-chapitre 4.1.1). Ce sont alors les erreurs affectant l'accord du nom et/ou de l'adjectif, la conjugaison des verbes, l'emploi des articles ou bien des prépositions qui se répètent régulièrement au niveau morphologique et syntaxique. La figure 44 constitue une illustration de la répartition des sous-catégories grammaticales les plus affectées dans les deux tests d'entraînement.

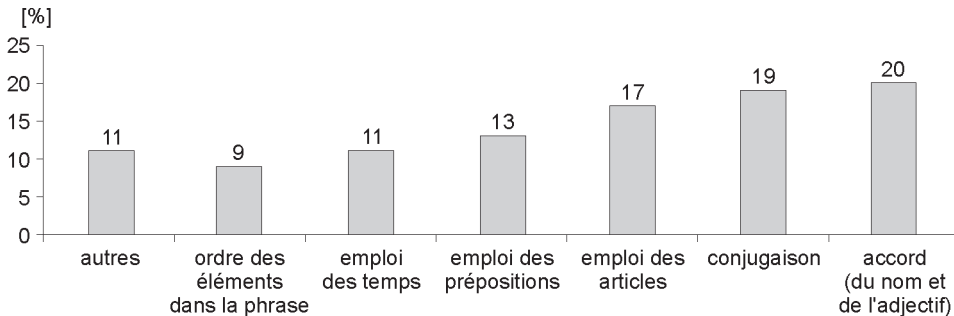


Fig. 44. Répartition des principaux types d'erreurs grammaticales apparus dans les tests d'entraînement

Les erreurs lexicales se répétant dans les réponses des étudiants concernent avant tout la création des néologismes (42%), les calques (19%) et l'emploi des éléments choisis dans un contexte d'usage inapproprié (39%).

Parmi les erreurs orthographiques, c'est l'orthographe lexicale qui est la plus affectée (78%), d'autres formes fautives ne constituant que moins d'un quart d'écarts de cette catégorie.

L'analyse de la nature des erreurs commises par les étudiants dans les deux tests d'entraînement montre que les interférences intersystémiques et celles intrasystémiques ne sont pas rares dans les réponses recueillies et qu'elles affectent, en somme, un peu plus que la moitié de toutes les formes fautives observées (fig. 45).

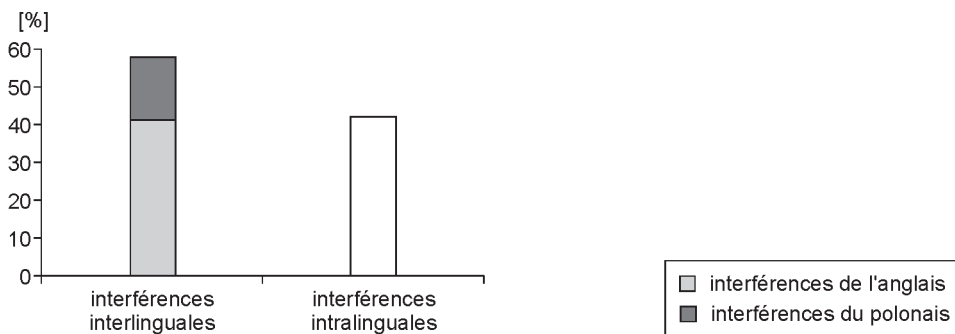


Fig. 45. Répartition des erreurs interférentielles reconnues dans les deux tests d'entraînement

Parmi les erreurs interférentielles qui apparaissent dans les réponses fournies par les apprenants, ce sont les interférences intersystémiques qui sont les plus fréquentes. Elles constituent 58% de toutes les erreurs de ce type. De plus, c'est toujours l'influence du système anglais qui affecte le plus les structures françaises employées par les étudiants (76%) tandis que le nombre d'interférences du polonais est plus de trois fois moins grand (24%). Les interférences intersystémiques dues aux influences d'autres systèmes linguistiques connus par les étudiants n'ont pas été observées dans les travaux des étudiants.

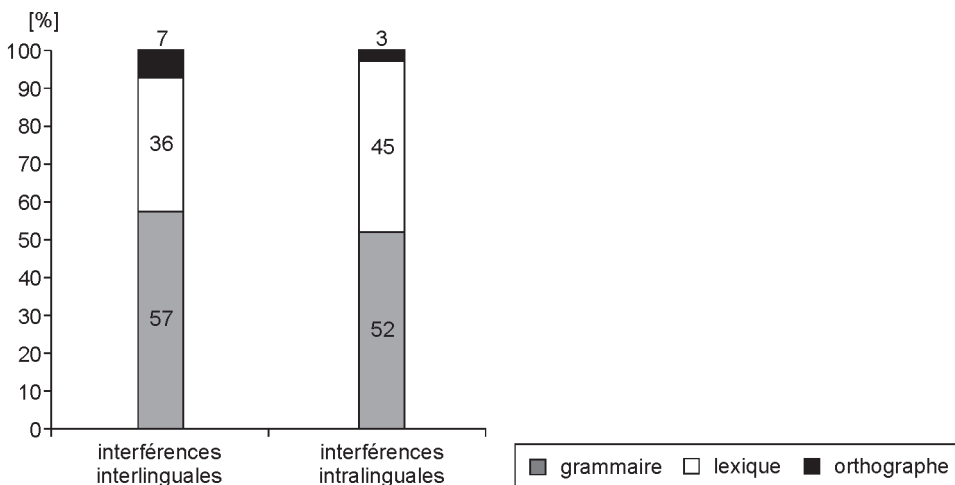


Fig. 46. Répartition des erreurs interférentielles reconnues dans les tests d'entraînement selon les types d'écarts distingués

Comme le fait apercevoir la figure 46, aussi bien les interférences intersystémiques que celles intrasystémiques touchent avant tout les niveaux grammatical et lexical du système français en voie d'acquisition, les erreurs orthographiques n'étant pas causées par cette sorte d'erreurs que sporadiquement.

5.1.1.2. Analyse quantitative des résultats obtenus dans les tests d'entraînement

Test 1

Tableau 11

Nombre d'erreurs observées dans le premier test d'entraînement (TE1)

<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées	<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées	<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées	<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées
1	71	7	70	13	79	19	70
2	73	8	74	14	97	20	76
3	90	9	71	15	74	21	90
4	73	10	70	16	84	22	68
5	93	11	79	17	95	23	96
6	82	12	80	18	79	24	75
$\bar{x} = 79,54$							

Sur la base des résultats obtenus (tab. 11 et 12), on peut constater qu'à l'intérieur du groupe observé le nombre d'erreurs commises dans le premier test varie d'une personne à l'autre.

Pour compter la variance des résultats obtenus dans le premier test, nous obtenons la formule suivante :

$$s_{(TE1)}^2 = \frac{1973,92}{23} = 85,82,$$

ce qui nous donne, par la suite, la valeur de l'écart-type s'élevant à 9,26.

Le calcul de l'écart-type des résultats obtenus montre la valeur assez faible de celui-ci et, en conséquence, il permet de traiter le groupe choisi comme un groupe assez homogène : environ 70% des résultats est inclus dans l'intervalle $\bar{x} - s < x_{typ} < \bar{x} + s$ (dans notre cas, l'intervalle se situe entre ≈ 70 et ≈ 88 erreurs).

Tableau 12

Calcul de la variance des résultats obtenus dans le test TE1

<i>Sujet</i>	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$	<i>Sujet</i>	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	-8,54	72,93	13	-0,54	0,29
2	-6,54	42,77	14	17,46	304,85
3	10,46	109,41	15	-5,54	30,69
4	-6,54	42,77	16	4,46	19,89
5	13,46	181,17	17	15,46	239,01
6	2,46	6,05	18	-0,54	0,29
7	-9,54	91,01	19	-9,54	91,01
8	-5,54	30,69	20	-3,54	12,53
9	-8,54	72,93	21	10,46	109,41
10	-9,54	91,01	22	-11,54	133,17
11	-0,54	0,29	23	16,46	270,93
12	0,46	0,21	24	-4,54	20,61
$\Sigma = 1\,973,92$					

Pourtant, bien que les résultats obtenus fluctuent en grande majorité autour de la moyenne du groupe (s'élevant à environ 79 erreurs), ils se répartissent d'une manière assez irrégulière pour chaque étudiant. Cela peut signifier que certaines des structures choisies pour le premier test n'ont pas été assimilées au même degré par tout le groupe et que certains étudiants ont eu plus de difficultés à les maîtriser (fig. 47).

Test 2

Tableau 13

Nombre d'erreurs observées dans le second test d'entraînement (TE2)

<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées	<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées	<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées	<i>Sujet</i>	Total des erreurs observées
1	73	7	73	13	66	19	67
2	73	8	75	14	94	20	87
3	86	9	72	15	82	21	79
4	68	10	70	16	88	22	65
5	86	11	74	17	79	23	91
6	87	12	77	18	92	24	86
$\bar{x} = 78,75$							

L'analyse des résultats obtenus (tab. 13 et 14) montre qu'à l'intérieur du groupe observé le nombre d'erreurs commises dans le deuxième test, tout comme dans le cas précédent, varie d'une personne à l'autre.

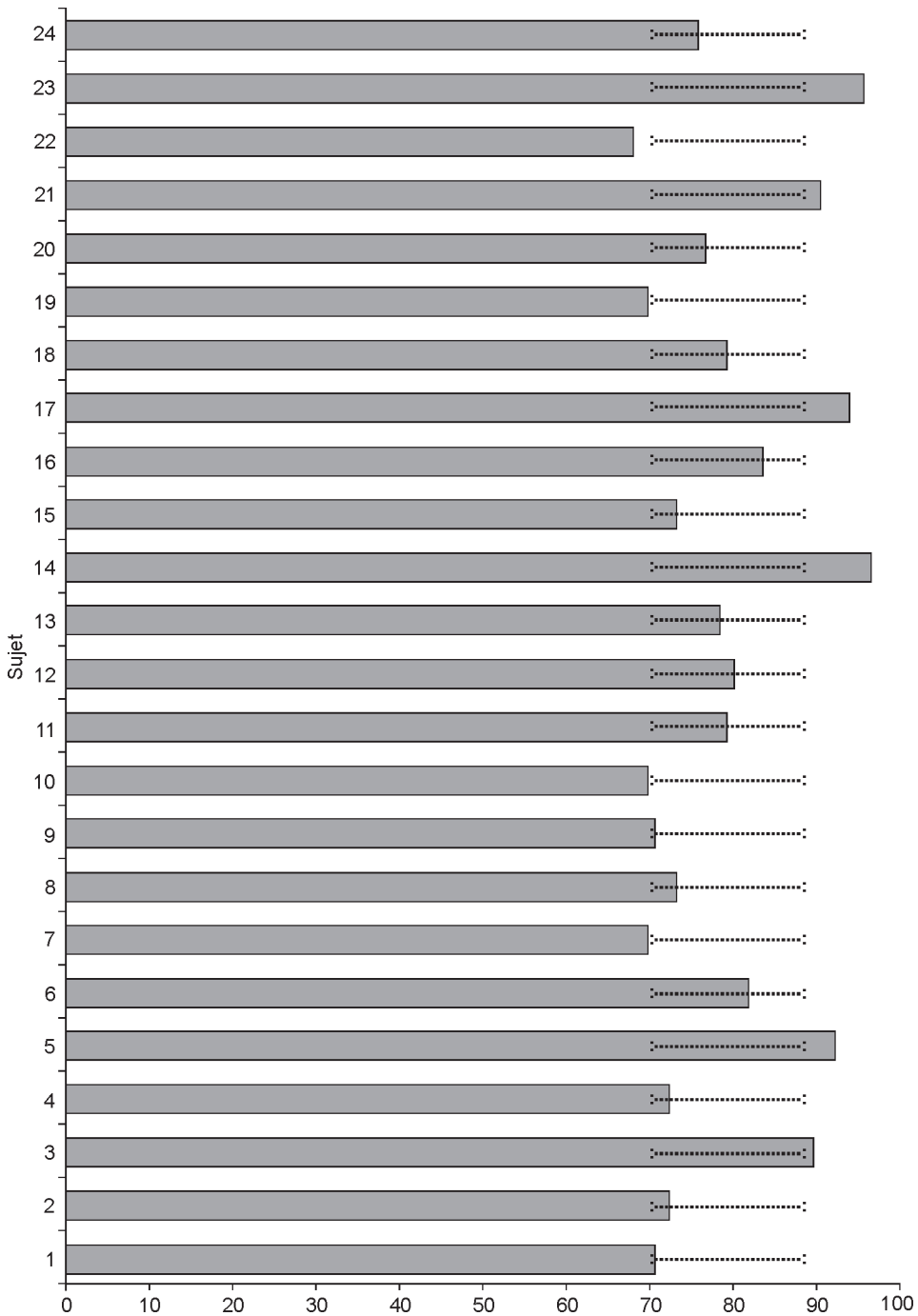


Fig. 47. Répartition des étudiants selon le nombre d'erreurs commises dans le TE1 mis en rapport avec la valeur de l'écart-type calculée

Tableau 14

Calcul de la variance des résultats obtenus dans le test TE2

Sujet	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$	Sujet	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	-5,75	33,06	13	-12,75	162,56
2	-5,75	33,06	14	15,25	232,56
3	7,25	52,56	15	3,25	10,56
4	-10,75	115,56	16	9,25	85,56
5	7,25	52,56	17	0,25	0,06
6	8,25	68,06	18	13,25	175,56
7	-5,75	33,06	19	-11,75	138,06
8	-3,75	14,06	20	8,25	68,06
9	-6,75	45,56	21	0,25	0,06
10	-8,75	76,56	22	-13,75	189,06
11	-4,75	22,56	23	12,25	150,06
12	-1,75	3,06	24	7,25	52,56
$\Sigma = 1\,814,44$					

Pour compter la variance des résultats obtenus dans le deuxième test, nous obtenons la formule suivante :

$$s^2_{(TE2)} = \frac{1\,814,44}{23} = 78,89,$$

ce qui nous donne, par la suite, la valeur de l'écart-type s'élevant à 8,88. Encore une fois, le calcul de l'écart-type des résultats obtenus montre la valeur assez faible de celui-ci et, en conséquence, il permet de traiter le groupe choisi comme un groupe assez homogène : environ 70% des résultats est inclus dans l'intervalle $\bar{x} - s < x_{typ} < \bar{x} + s$ (dans notre cas, l'intervalle se situe encore une fois entre ≈ 70 et ≈ 88 erreurs).

Tout comme dans le premier test, les résultats obtenus fluctuent en grande majorité autour de la moyenne du groupe (aboutissant à environ 79 erreurs) mais leur distribution pour chaque étudiant est assez inégale. Cela peut signifier, encore une fois, que certaines des structures choisies pour le deuxième test n'ont pas été assimilées au même degré par tout le groupe et que certains étudiants ont eu plus de difficultés à les maîtriser (fig. 48).

La ressemblance des résultats obtenus dans les deux tests prouve un caractère homogène du groupe observé, mais aussi une certaine stabilité dans la production des erreurs à cette étape d'apprentissage. Néanmoins, l'analyse des résultats individuels montre des différences non négligeables entre la moyenne obtenue et les performances de certains étudiants, la qualité de leurs réponses se plaçant tantôt au-dessus, tantôt au-dessous de la moyenne. Elles pourraient

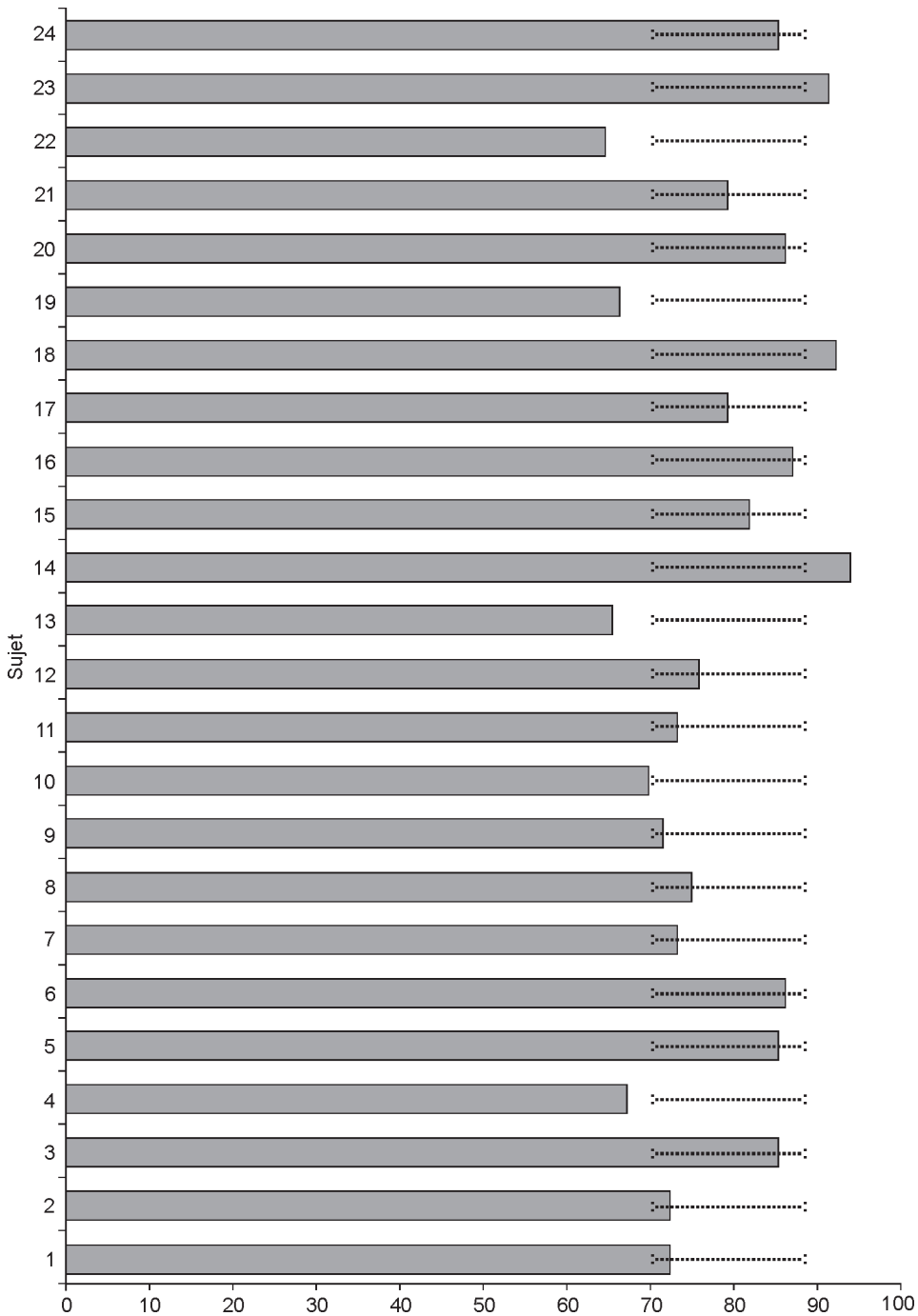


Fig. 48. Répartition des étudiants selon le nombre d'erreurs commises dans le TE2 mis en rapport avec la valeur de l'écart-type calculée

être attribuées soit au hasard, soit aux différents facteurs internes ou externes influant sur l'efficacité/inefficacité du processus d'apprentissage d'une langue étrangère en général.

5.1.1.3. Caractéristique générale des *feedbacks* proposés

Pour traiter les réponses fournies par les étudiants, on a choisi deux formes distinctes de *feedback*. Après le premier test d'entraînement, les étudiants ont reçu les informations sur la valeur des réponses données d'une manière traditionnelle — en classe de langue, tandis qu'après le second test d'entraînement on leur a proposé le *feedback électronique*. C'était la seule grande différence entre les *feedbacks* employés, leurs autres paramètres principaux étant identiques. De cette façon, on a garanti un caractère homogène aux informations que les étudiants recevaient en retour sur la qualité de leurs travaux dans tous les deux types de *feedback* choisis à comparer.

Vu la nature des exercices proposés, dans tous les deux cas, il s'agissait des informations rétroactives procurées par l'enseignant et formulées par celui-ci à l'écrit. De plus, tous les deux types de *feedback* mis en jeu étaient des *feedbacks métalinguistiques non-codés*. Ils étaient alors formulés de manière à apporter aux étudiants une aide utile à comprendre la nature des erreurs commises, en leur permettant ainsi, si c'était le cas, de renouveler et/ou de reconstruire les connaissances apprises. Par conséquent, ils étaient basés avant tout sur différents types d'explications et de comparaisons (fig. 49—56).

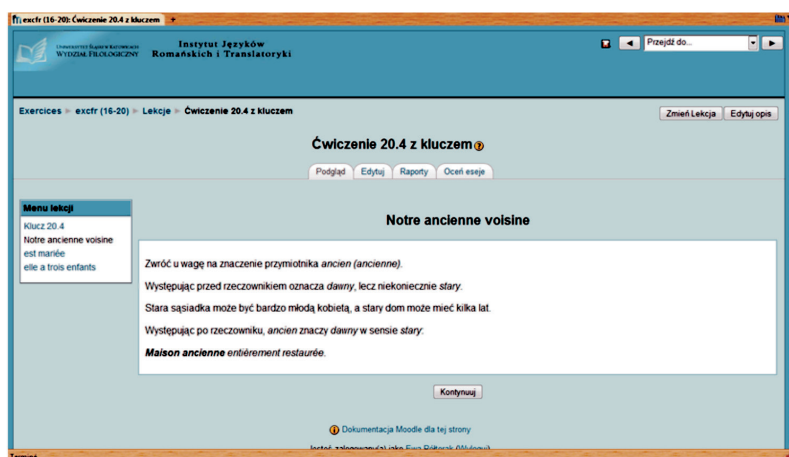


Fig. 49. Exemple d'un *feedback électronique* recourant aux règles d'usage de l'expression donnée (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

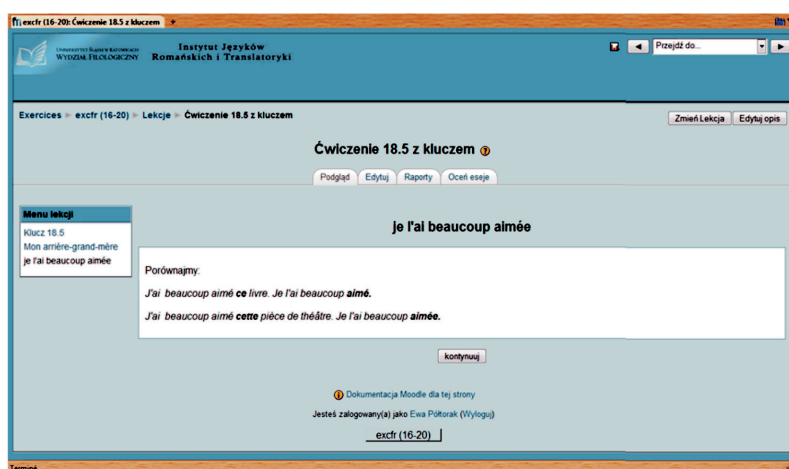


Fig. 50. Exemple d'un *feedback électronique* basé sur la comparaison intralinguistique (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

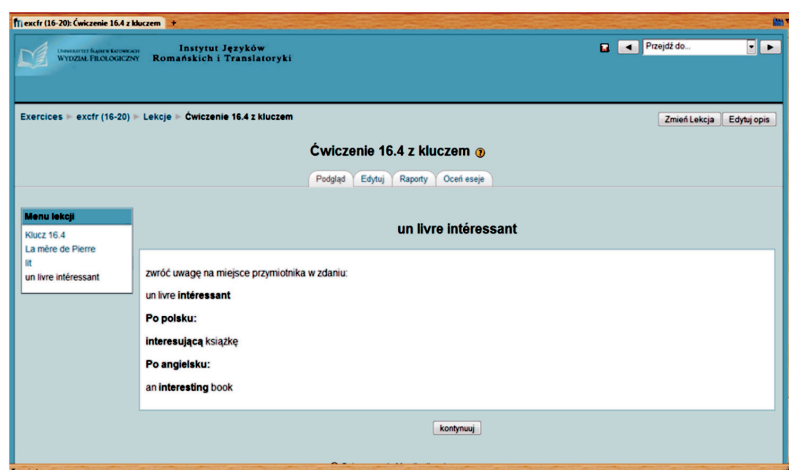


Fig. 51. Exemple d'un *feedback électronique* basé sur la comparaison entre trois langues : le français, le polonais et l'anglais (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

Les informations reçues par les étudiants renvoyaient, entre autres, aux règles d'usage appropriées, aux analogies, aux exemples complémentaires ou aux informations/ressources supplémentaires. Dans ce dernier cas, celui des ressources supplémentaires, la puissance des outils informatiques, vu leur caractère hypertextuel et multiréférentiel, est incontestable et il est vrai que le *feedback traditionnel* était, en ce sens, plus pauvre et il ne contenait pratiquement pas de telles aides à la correction des erreurs. Pourtant, pour éviter l'apparition des différences significatives entre les types de *feedback* employés, le recours à ce genre de ressources n'était qu'occasionnel.

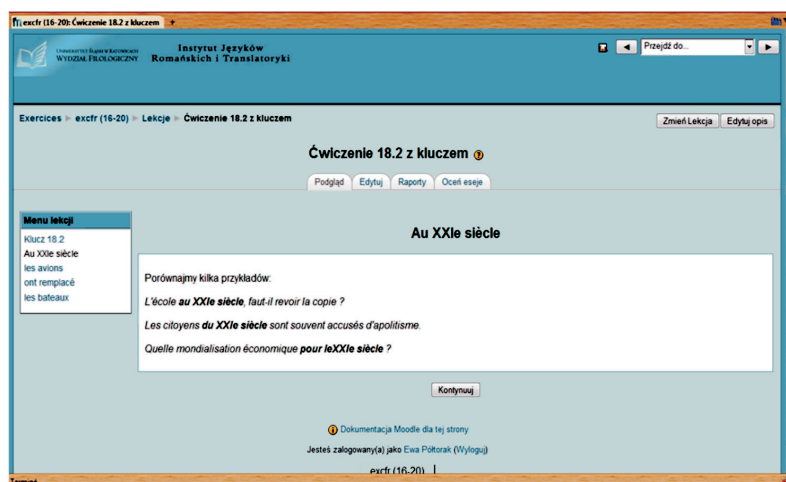


Fig. 52. Exemple d'un *feedback électronique* mettant en valeur les changements de signification selon différents contextes d'usage de l'expression donnée (source : <http://exfr.us.edu.pl>)



Fig. 53. Exemple d'un *feedback électronique* basé sur l'analogie (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

Afin d'assurer aux étudiants la possibilité de confronter leurs réponses aux réponses correctes, tous les deux types de *feedback* qui leur étaient proposés étaient de nature directe. Comme les formes fautives apparaissant dans les travaux des étudiants étaient de nature très diversifiée, les informations rétroactives portaient sur toutes les difficultés rencontrées et, en conséquence, elles avaient un caractère non focalisée. De plus, elles étaient non codées pour faciliter aux étudiants la compréhension des commentaires formulés. En prenant en considération le degré de complexité des informations procurées par l'enseignant, tous les deux types de *feedback* étaient des *feedbacks élaborés* :

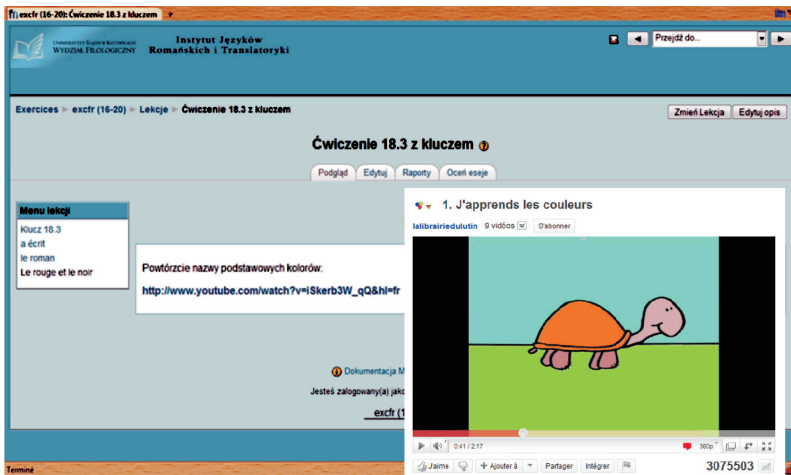


Fig. 54. Exemple d'un *feedback électronique* renvoyant aux ressources audiovisuelles supplémentaires (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

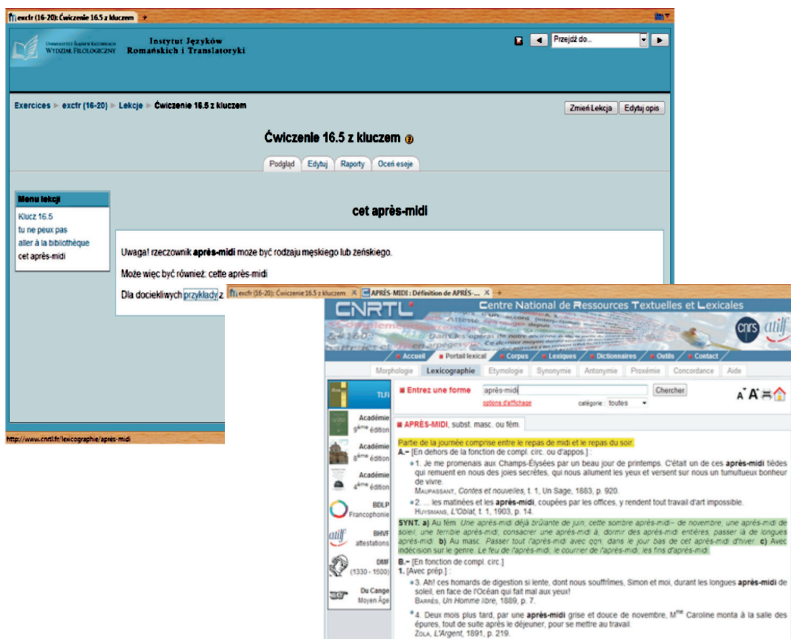


Fig. 55. Exemple d'un *feedback électronique* renvoyant aux informations encyclopédiques supplémentaires (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

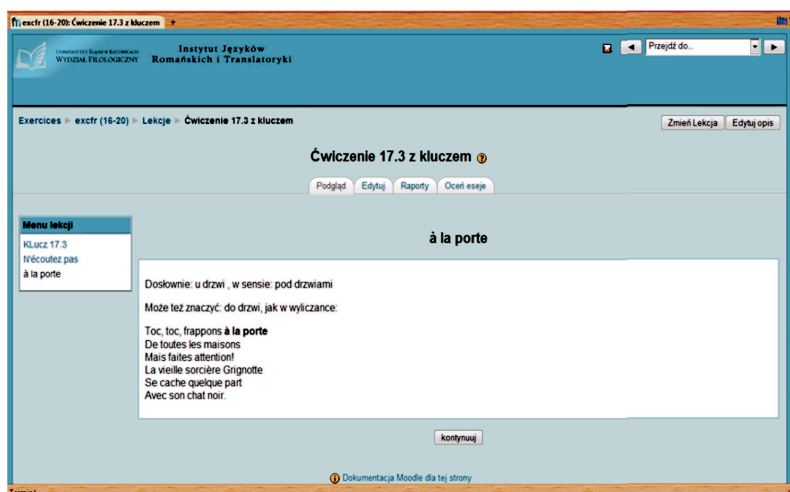


Fig. 56. Exemple d'un *feedback électronique* basé sur l'ancrage (source : <http://exfr.us.edu.pl>)

leur objectif fondamental consistait à apporter aux étudiants des informations permettant de confirmer la justesse de la réponse donnée ou, dans le cas d'une mauvaise réponse, de comprendre pourquoi elle était incorrecte. Enfin, en ce qui concerne le contenu du *feedback traditionnel* et de celui *électronique*, nous nous sommes basée sur différents ouvrages théoriques et pratiques qui nous ont servi de référence pour élaborer des commentaires de nature corrective correspondant aux difficultés rencontrées dans les travaux des étudiants. Ainsi avons-nous recouru aux travaux de POISSON-QUINTON *et al.* (2003), KWAPISZ-OSADNIK (2010), WILMET (2007), GREVISSE (2010), pour ne citer que ceux les plus importants.

Nous terminons ce sous-chapitre en présentant quelques exemples de *feedback* que les apprenants ont reçu de la part de l'enseignant en classe de langue :

Exemple 1

Phrase erronée : *Parfois, j'aime **rester** dans ma canap^e confortable.*

Feedback proposé : *Parfois, j'aime me reposer sur mon canapé confortable.*

me reposer

Czasownik *odpoczywać* w języku francuskim przybiera formę *se reposer* odmienianą dla poszczególnych osób (*je me repose, tu te reposes, il se repose, etc.*), natomiast czasownik *rester* ma w języku francuskim zupełnie inne znaczenie niż w języku angielskim. Możemy go użyć, jeśli chcemy poinformować, że podmiot pozostaje w jakimś miejscu, np.:

*Aujourd'hui, je **reste** à la maison.*

*Il **est resté** au travail jusqu'à 17 heures.*

*Les enfants, **ne restez pas** longtemps dehors !*

sur

Odpowiednikiem polskiego przyimka *na* jest francuski przyimek *sur*. Oto kilka przykładów jego użycia:

*Le livre est **sur** la table.
Le chat dort **sur** la chaise.
Les fenêtres de ma chambre donnent **sur** le jardin.*

mon canapé

Uwaga: *kanapa* w języku francuskim jest rodzaju męskiego. Proszę zwrócić uwagę na pisownię tego słowa: *canapé*.

confortable

Proszę zwrócić uwagę na pisownię tego przymiotnika w języku francuskim:

*une chaise **confortable**
un fauteuil **confortable**
des chaussures **confortables***

Exemple 2

Phrase erronée : *Les **Fillons** voudraient organiser une petite fête de l'occasion de quatorze anniversaire de son mariage.*

Feedback proposé : *Les Fillon veulent organiser une petite fête à l'occasion du quatorzième anniversaire de leur mariage.*

Fillon

Choć państwo Fillon tworzą parę, nie dodajemy *s* do ich nazwiska. Proszę porównać kilka przykładów:

*Les **Dupont** sont allés en vacances.
Les **Chabrun** ont changé d'adresse.
Les **Santori** ont annoncé la naissance de leur nouvel enfant.*

veulent

Państwo Fillon chcą zorganizować przyjęcie, nie jest to ich życzenie ani przypuszczenie, dlatego w tym kontekście czas teraźniejszy jest jedynym możliwym rozwiązaniem.

fête

Proszę zwrócić uwagę na pisownię tego słowa w języku francuskim, która wymaga akcentu circonflexe: *fête*.

à l'occasion

Francuskie wyrażenie z *okazji* wprowadzane jest za pomocą przyimka *à*. Oto kilka przykładów użycia tego wyrażenia:

*À l'occasion de la fête des Mères, il a offert à sa mère un bouquet de fleurs.
Ils nous ont invités à l'occasion de leur mariage.
Tous les participants attendaient avec impatience le discours du maire à l'occasion de l'ouverture d'une nouvelle école.*

quatorzième

Tak jak w języku polskim, wymagane jest tu użycie liczebnika porządkowego. Dla przypomnienia, większość liczebników porządkowych tworzymy przez dodanie końcówki *-ième* do liczebnika głównego, np.: *onzième, vingtième, soixantième*.

leur mariage

Proszę przeprowadzić analizę kilku przykładów:

- *Tu as vu la robe que madame Fillon a portée pendant le mariage ?*
- *Oui, sa robe était magnifique.*

- *Et tu as vu le costume que monsieur Fillon a porté pendant le mariage ?*
- *Oui, son costume était très chic.*
- *Et tu as connu toutes les personnes invitées pour le mariage des Fillon ?*
- *Non, je n'ai pas connu toutes les personnes invitées pour leur mariage.*

Exemple 3

Phrase erronée : *Un peu des gens s'intéressent pour l'art contemporaine.*

Feedback proposé : *Peu de gens s'intéressent à l'art contemporain.*

peu de

Jeśli czegoś jest mało, to wyrażamy to w języku francuskim za pomocą wyrażenia *peu de*. Wieczny maruda powiedziałby:

J'ai peu d'argent, j'ai peu de temps, j'ai peu d'amis, j'ai peu de tout !

Natomiast dodanie do tego wyrażenia rodzajnika nieokreślonego nadaje mu odmienne znaczenie, które moglibyśmy przetłumaczyć na język polski jako *trochę*. Proszę zwrócić uwagę, że w takim wypadku podane przykłady zyskałyby zupełnie inne znaczenie i zmieniłyby naszego marudera w co najmniej umiarkowanego optymistę!

peu de gens

Proszę zwrócić uwagę, że po niektórych wyrażeniach ilościowych nie łączymy przyimka *de* z rodzajnikiem, np.:

Nous avons beaucoup d'amis.

Ils ont peu d'expérience.

Tu bois trop de café.

Elle prend un peu de gâteau.

Vous avez assez d'argent pour acheter cette maison.

s'intéressent à

Francuski odpowiednik wyrażenia *interesować się czymś* wymaga użycia przyimka *à*.

l'art contemporain

Proszę zwrócić uwagę, że w języku francuskim rzeczownik *sztuka* jest rodzaju męskiego i nie wymaga uzgodnienia przymiotnika w liczbie pojedynczej!

Exemple 4

Phrase erronée : *Trois cents vingt trois gens repondaient pour sa message.*

Feedback proposé : *Trois cent vingt-trois personnes ont répondu à son message.*

cent

Uwaga: w tym wypadku liczebnik *cent* pozostaje nieuzgodniony. Proszę porównać kilka przykładów:

Cinq cent trente personnes

Six cent dix-huit animaux

Deux cent vingt-six exercices

Ale: *Cinq cents personnes*

Six cents animaux

Deux cents exercices

vingt-trois

Proszę zwrócić uwagę na pisownię większości liczebników złożonych:

vingt-cinq, trente-deux, quarante-six, cinquante-quatre, soixante-huit, etc.

personnes

W tym kontekście powinniśmy użyć wyrazu *personnes*, ponieważ dosłownie chodzi o liczbę (poszczególnych) osób, a nie ludzi (w sensie ogólnym).

ont répondu

Czynność odpowiadania na przekazaną wiadomość została zakończona, więc kontekst zdania wymaga użycia czasu przeszłego dokonanego *passé composé*

à son message

W języku francuskim czasownik *répondre* łączy się zawsze z przyimkiem *à*. Proszę porównać kilka przykładów:

Il faut répondre à toutes ces questions.

Vous devez répondre à sa lettre.

Tu dois répondre à cette femme.

Ils ne veulent pas répondre à leurs adversaires.

Les élèves répondent au professeur.

son message

Proszę zapamiętać, że w języku francuskim wyraz *message* jest rodzaju męskiego.

Exemple 5

Phrase erronée : *Simon ne prendt jamais la salade avec les fruits mais il adore les glaces avec la framboise.*

Feedback proposé : *Simon ne mange (prend) jamais de salade de fruits mais il adore les glaces aux framboises.*

prend

Proszę zwrócić uwagę na odmianę tego czasownika w czasie teraźniejszym:

je prends

nous prenons

tu prends

vous prenez

il/elle/on prend

ils/elles prennent

Simon ne mange/prend jamais de salade

Podany kontekst wymaga użycia rodzajnika częściowego, który w przeczeniu przybiera formę *de*.

salade de fruits

Owoce są podstawowym składnikiem sałatki, dlatego powinniśmy użyć struktury *salade de fruits*. Oto kilka specjałów kulinarnych :

un rôti de veau, un pâté d'oie, des côtelettes d'agneau, une purée de pommes de terre, une salade de légumes, une compote de poires

glaces aux framboises

Lody natomiast są o smaku malinowym, maliny są ważnym, ale nie jedynym składnikiem tego deseru, dlatego powinniśmy użyć zwrotu *glaces aux framboises*. Porównaj z innymi przykładami:

un gâteau au chocolat, un yaourt aux fraises, une mousse à la vanille, un canard à l'orange, une omelette aux champignons, un poulet à l'estragon

Exemple 6

Phrase erronée : *Appelle au restaurant et réserve la table pour le samedi.*

Feedback proposé : *Téléphone au restaurant et réserve une table pour samedi soir.*

Téléphone

W tym kontekście musimy użyć czasownika *téléphoner*, użyty synonim *appeler* nie jest adekwatny do danej sytuacji i możemy go stosować tylko wtedy, gdy mamy na myśli dzwonienie do kogoś, gdy mówimy o dzwonieniu gdzieś, powinniśmy użyć czasownika *téléphoner*.

une table

W podanym kontekście nie chodzi nam o konkretny stół, mamy na myśli rezerwację jakiegoś stolika na sobotni wieczór, tym bardziej że w restauracji może być kilka(naście) wolnych stolików!

samedi soir

Proszę zwrócić uwagę, że w restauracji chcemy spędzić sobotni wieczór, nie całą sobotę, dlatego konieczne jest uwzględnienie tej pory dnia w tłumaczeniu.

pour samedi soir

Użycie rodzajnika przed dniami tygodnia zmienia ich znaczenie: *samedi soir* to jakiś sobotni wieczór, najbliższy lub bliżej nieokreślony, natomiast *le samedi soir* to każdy sobotni wieczór.

Exemple 7

Phrase erronée : ***Pawel est un photographe. Ses fotos sont vraiment tres bons.***

Feedback proposé : *Paul est photographe. Ses photos sont vraiment très bonnes.*

Paul

Francuskim odpowiednikiem imienia Paweł jest *Paul*.

photographe, photo

Proszę zwrócić uwagę na pisownię tych słów w języku francuskim:

une photographie, une photographe, photographier, prendre des photos, etc.

Paul est photographe

Przedstawiając zawód wybranej osoby, w sensie ogólnym, nie używamy rodzajników. Proszę porównać następujące przykłady:

Il est photographe.

Il est un bon photographe.

Il est le photographe de notre famille.

Elle est couturière.

Elle est une couturière talentueuse.

Elle est la couturière la plus connue de notre quartier.

vraiment

Proszę zwrócić uwagę na pisownię tego przysłówka

très

Proszę nie zapominać o akcencie w pisowni tego przysłówka!

ses photos sont bonnes

Proszę pamiętać, że wyraz *photo* w języku francuskim jest rodzaju żeńskiego i określające go przymiotniki powinny również zostać uzgodnione w rodzaju żeńskim.

Exemple 8

Phrase erronée : ***Hier, j'ai rentré apres le travail presque à neuvs heures le soir.***

Feedback proposé : *Hier, je suis rentrée du travail très tard, vers neuf heures du soir.*

je suis rentrée

Proszę pamiętać, że czasownik *rentrer* należy do grupy czasowników, które w czasie passé composé odmieniają się z czasownikiem posiłkowym *être*.

rentrée du travail

Francuski odpowiednik wyrażenia *wracać skądś* wymaga użycia przyimka *de*. Proszę porównać kilka przykładów:

Nous sommes revenus des vacances il y a deux jours.

Elle est revenue de la discothèque très tard.

Il n'est pas encore revenu de leur rendez-vous.

Les enfants sont revenus de l'école vers quinze heures.

très tard

W zdaniu podkreślamy, że dziewiąta wieczór to dosyć późna pora na powrót z pracy, dlatego nie powinno zabraknąć tego wyrażenia.

neuf

Proszę pamiętać, że w języku francuskim liczebniki pozostają nieodmienne, nie wymagają zatem uzgodnienia ani w liczbie, ani w rodzaju.

vers neuf heures

Określeniem, które służy w języku francuskim do wyrażenia przybliżonej wartości czasowej, jest *vers*.

neuf heures du soir

Rzeczownik *soir* występuje tutaj w roli dookreślenia/doprecyzowania poprzedzającej go dziny, dlatego wymaga użycia przyimka *de*. Proszę porównać kilka przykładów:

six heures du matin, deux heures de l'après-midi, dix heures du soir

5.1.2. Comparaison des résultats obtenus dans les tests d'entraînement et dans les tests de contrôle

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction de ce sous-chapitre, les deux tests de contrôle étaient composés de 30 phrases distinctes pour chacun des tests préparés. Le premier test (TC1) comportait 15 phrases du premier test d'entraînement et 15 phrases du second test d'entraînement sans aucune modification quant aux leurs structures ou formes auparavant employées. Le second test de contrôle (TC2) visait les 30 phrases qui n'ont pas été choisies pour le premier test de contrôle et dont le contenu (grammatical, lexical et orthographique) est apparu dans des contextes légèrement modifiés. Dans chacun des tests préparés, nous avons alors eu l'occasion de vérifier les effets sur les performances des étudiants de tous les deux types de *feedback* choisis à comparer.

5.1.2.1. Analyse des résultats obtenus dans le premier test de contrôle

On a divisé l'analyse des réponses fournies par les étudiants dans le TC1 en deux parties : la première visant la comparaison des différences entre la qualité des réponses données dans le TE1 et celle des phrases correspondantes dans le TC1 sous l'influence du *feedback traditionnel*, la seconde permettant de confronter les dissemblances entre la qualité des réponses données dans le TE2 et les phrases correspondantes dans le TC1 sous l'influence du *feedback électronique*.

5.1.2.1.1. Comparaison des résultats du TE1 et du TC1

L'analyse des réponses des étudiants montre que le nombre d'erreurs commises dans le TE1 s'est réduit par rapport aux phrases correspondantes du TC1. Pour comparer en détail les différences entre les moyennes des deux épreuves (tab. 15), on a recouru au *test t*.

Après avoir appliqué le test de comparaison de deux moyennes, nous avons obtenu les valeurs suivantes :

$$\begin{aligned} \bar{x}_{TE1(TC1)} &= 40,25 & \bar{x}_{TC1(TE1)} &= 23,42 \\ s^2_{TE1(TC1)} &= 28,80 & s^2_{TC1(TE1)} &= 40,87 \end{aligned}$$

$$s = \sqrt{\frac{(28,80 \times 23) + (40,87 \times 23)}{46}} = \sqrt{\frac{1602,41}{46}} = \sqrt{34,835} = 5,90$$

$$t = \frac{40,25 - 23,42}{5,9 \times \sqrt{\frac{1}{24} + \frac{1}{24}}} = \frac{16,83}{5,9 \times 0,288} = \frac{16,83}{1,7} = 9,9$$

À $ddl = (24 + 24) - 2 = 46$ et le risque d'erreur inférieur à 0,01, la valeur du t calculé (9,9) est supérieure à la valeur du t critique (2,687) lu dans la table du t Student. Cela nous permet de conclure qu'il existe une différence significative entre les réponses initiales des étudiants et les réponses fournies après avoir reçu le *feedback traditionnel*. De plus, l'analyse du tableau 15 montre que ce type de *feedback* a contribué à améliorer la qualité des réponses de chaque étudiant du groupe dans le premier test de contrôle. Pourtant, un examen plus détaillé des variances des résultats obtenus dans le TC1 permet d'apercevoir que l'efficacité de ce type de *feedback* a un caractère assez diversifié et qu'elle

se répartit d'une manière inégale à l'intérieur du groupe observé. La figure 57 constitue la meilleure illustration de cette situation. Un tel état de choses peut être causé par des facteurs de nature différente : il peut résulter soit du hasard, soit d'une faible influence de ce type de *feedback* sur les performances de certains apprenants, soit à d'autres facteurs liés au processus même d'apprentissage et se situant de la part de l'apprenant (tels que les stratégies auxquelles il recourt pour s'approprier les savoirs et les savoir-faire en langue étrangère, sa motivation, son application dans le processus d'apprentissage et beaucoup d'autres, dont l'influence peut directement décider du degré d'efficacité de toute sorte de pratiques évaluatives proposées).

Tableau 15

**Calcul de la variance des résultats obtenus
dans le TE1 et dans les phrases correspondantes du TC1**

<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	33	-7,25	52,56
2	39	-1,25	1,56
3	42	1,75	3,06
4	38	-2,25	5,06
5	49	8,75	76,56
6	43	2,75	7,56
7	39	-1,25	1,56
8	34	-6,25	39,06
9	38	-2,25	5,06
10	31	-9,25	85,56
11	37	-3,25	10,56
12	46	5,75	33,06
13	40	-0,25	0,06
14	48	7,75	60,06
15	35	-5,25	27,56
16	43	2,75	7,56
17	49	8,75	76,56
18	41	0,75	0,56
19	39	-1,25	1,56
20	37	-3,25	10,56
21	45	4,75	22,56
22	33	-7,25	52,56
23	49	8,75	76,56
24	38	-2,25	5,06
Σ	966	—	662,44

<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	14	-9,42	88,74
2	25	1,58	2,50
3	21	-2,42	5,86
4	19	-4,42	19,54
5	32	8,58	73,62
6	27	3,58	12,82
7	23	-0,42	0,18
8	17	-6,42	41,22
9	19	-4,42	19,54
10	15	-8,42	70,90
11	21	-2,42	5,86
12	35	11,58	134,10
13	23	-0,42	0,18
14	27	3,58	12,82
15	18	-5,42	29,38
16	29	5,58	31,14
17	31	7,58	57,46
18	28	4,58	20,98
19	20	-3,42	11,70
20	19	-4,42	19,54
21	32	8,58	73,62
22	16	-7,42	55,06
23	34	10,58	111,94
24	17	-6,42	41,22
Σ	562	—	939,92

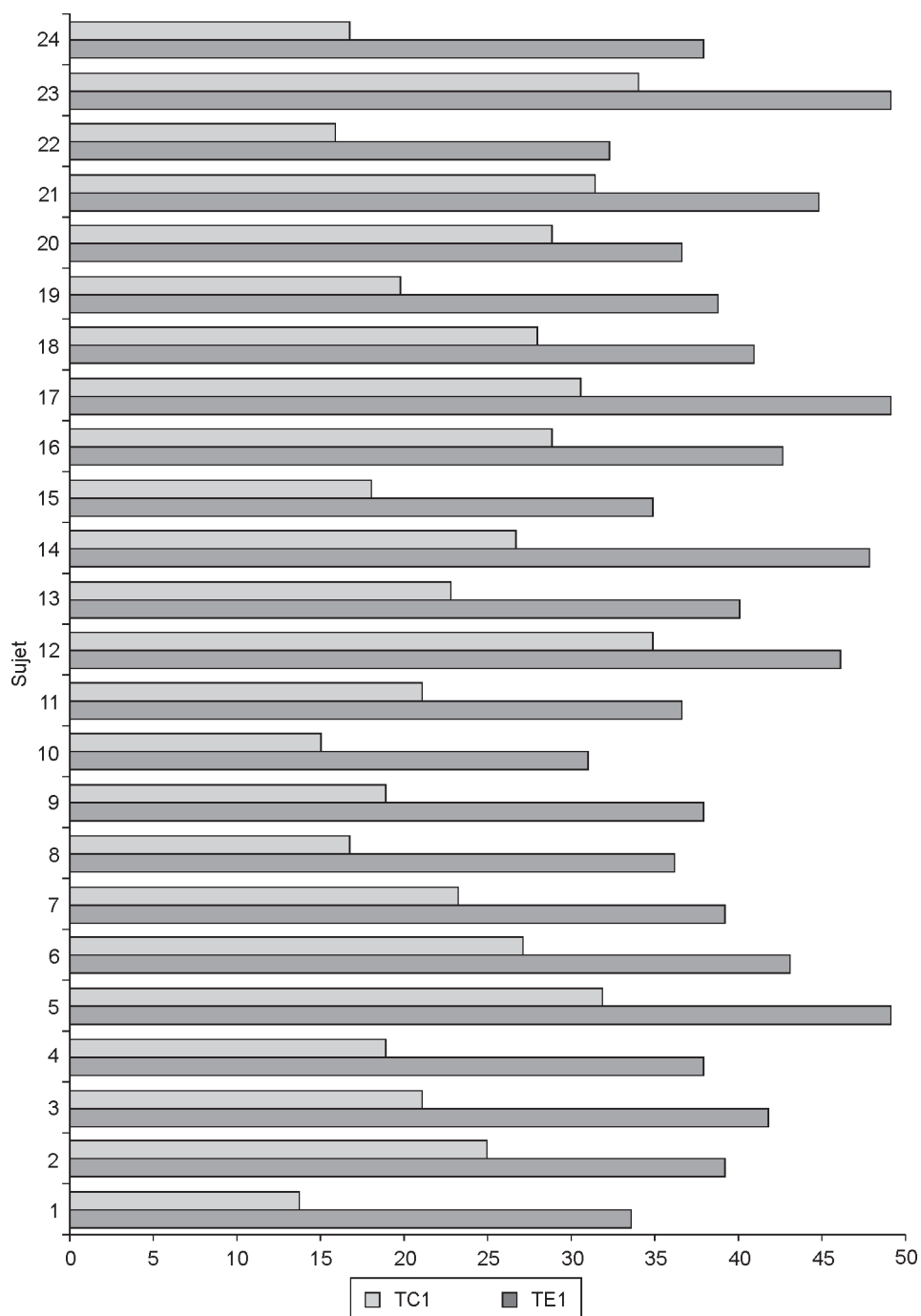


Fig. 57. Comparaison de la répartition des erreurs dans les 15 phrases tirées du TE1 et les phrases correspondantes du TC1

5.1.2.1.2. Comparaison des résultats du TE2 et du TC1

Pour comparer en détail les différences entre les moyennes des deux épreuves (tab. 16), nous avons recouru au *test t*.

Tableau 16

**Calcul de la variance des résultats obtenus
dans le TE2 et dans les phrases correspondantes du TC1**

<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$		<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	36	-3,125	9,76		1	16	-5,625	31,64
2	38	-1,125	1,26		2	20	-1,625	2,64
3	45	5,875	34,51		3	27	5,375	28,89
4	32	-7,125	50,76		4	15	-6,625	43,89
5	44	4,875	23,76		5	28	6,375	40,64
6	40	0,875	0,76		6	18	-3,625	13,14
7	33	-6,125	37,51		7	15	-6,625	43,89
8	38	-1,125	1,26		8	17	-4,625	21,39
9	31	-8,125	66,01		9	13	-8,625	74,39
10	37	-2,125	4,51		10	21	-0,625	0,39
11	39	-0,125	0,01		11	17	-4,625	21,39
12	38	-1,125	1,26		12	27	5,375	28,89
13	33	-6,125	37,51		13	15	-6,625	43,89
14	45	5,875	34,51		14	30	8,375	70,14
15	38	-1,125	1,26		15	18	-3,625	13,14
16	46	6,875	47,26		16	28	6,375	40,64
17	42	2,875	8,26		17	19	-2,625	6,89
18	47	7,875	62,01		18	29	7,375	54,39
19	32	-7,125	50,76		19	17	-4,625	21,39
20	43	3,875	15,01		20	27	5,375	28,89
21	41	1,875	3,51		21	33	11,375	129,39
22	32	-7,125	50,76		22	18	-3,625	13,14
23	43	3,875	15,01		23	30	8,375	70,14
24	46	6,875	47,26		24	21	-0,625	0,39
Σ	939	—	604,49		Σ	519	—	843,61

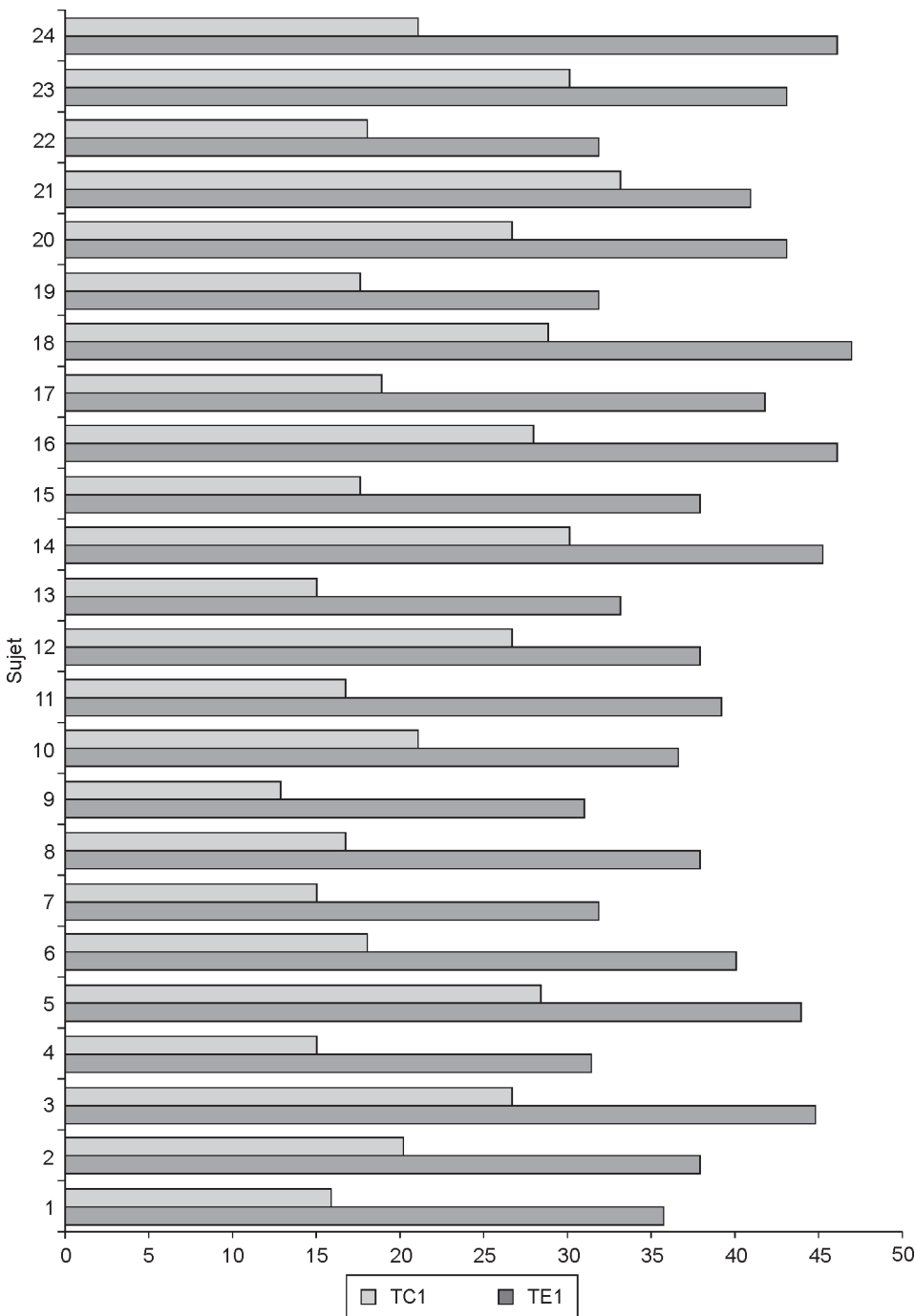


Fig. 58. Comparaison de la répartition des erreurs dans les 15 phrases tirées du TE2 et les phrases correspondantes du TC1

Après avoir recouru au test de comparaison de deux moyennes, nous avons obtenu les valeurs suivantes :

$$\begin{array}{ll} \bar{x}_{\text{TE2(TC1)}} = 39,125 & \bar{x}_{\text{TC1(TE2)}} = 21,625 \\ s^2_{\text{TE2(TC1)}} = 26,28 & s^2_{\text{TC1(TE2)}} = 36,68 \end{array}$$

$$s = \sqrt{\frac{(26,28 \times 23) + (36,68 \times 23)}{46}} = \sqrt{\frac{1448,08}{46}} = \sqrt{31,48} = 5,61$$

$$t = \frac{39,125 - 21,625}{5,61 \times \sqrt{\frac{1}{24} + \frac{1}{24}}} = \frac{17,5}{5,61 \times 0,288} = \frac{17,5}{1,61} = 10,87$$

La valeur du t calculé montre que, tout comme dans le cas précédent, la différence entre les réponses fournies dans le TE2 et leurs équivalents dans le TC1 est significative. Par conséquent, le *feedback électronique*, lui aussi, concourt à augmenter la qualité des performances des étudiants. Néanmoins, l'analyse des variances des résultats obtenus dans le test de contrôle témoigne d'une influence inégale de ce type de *feedback* sur les performances individuelles des étudiants.

La figure 58 fait voir que l'efficacité du *feedback électronique*, quoique reconnue pour tout le groupe observé, diffère d'une personne à l'autre. Par conséquent, le degré de son efficacité pourrait être recherché dans l'influence des mêmes facteurs qu'on a signalés à l'occasion du *feedback traditionnel* (cf. le sous-chapitre précédent).

5.1.2.2. Analyse des résultats obtenus dans le second test de contrôle

Tout comme dans le cas du premier test de contrôle, on a divisé l'analyse des réponses fournies par les étudiants dans le TC2 en deux parties : la première visant la comparaison des différences entre la qualité des réponses données dans le TE1 et celle des phrases correspondantes dans le TC2 sous l'influence du *feedback traditionnel*, la seconde permettant de confronter les dissemblances entre la qualité des réponses données dans le TE2 et les phrases correspondantes dans le TC2 sous l'influence du *feedback électronique*.

5.1.2.2.1. Comparaison des résultats du TE1 et du TC2

Afin d’apprécier les différences entre les résultats obtenus dans le TE1 et ceux recueillis à la base du TC2, nous avons appliqué, tout comme pour le premier test de contrôle, la formule du *test t* (tab. 17).

Tableau 17

Calcul de la variance des résultats obtenus
dans le TE1 et dans les phrases correspondantes du TC2

<i>Sujet</i>	<i>x</i>	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$		<i>Sujet</i>	<i>x</i>	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	38	-1,29	1,66		1	17	-5,625	31,39
2	34	-5,29	27,98		2	22	-0,625	0,39
3	48	8,71	75,86		3	27	4,375	19,14
4	35	-4,29	18,40		4	16	-6,625	43,89
5	44	4,71	22,18		5	28	5,375	28,89
6	39	-0,29	0,08		6	17	-5,625	31,64
7	31	-8,29	68,72		7	14	-8,625	74,39
8	40	0,71	0,50		8	22	-0,625	0,39
9	33	-6,29	39,56		9	15	-7,625	58,14
10	39	-0,29	0,08		10	26	3,375	11,39
11	42	2,71	7,34		11	24	1,375	1,89
12	34	-5,29	27,98		12	22	-0,625	0,39
13	39	-0,29	0,08		13	17	-5,625	31,64
14	49	9,71	94,28		14	33	10,375	107,64
15	39	-2,29	5,24		15	23	0,375	0,14
16	41	2,71	7,34		16	25	2,375	5,64
17	46	6,71	45,02		17	22	-0,625	0,39
18	38	-3,29	10,82		18	26	3,375	11,39
19	31	-8,29	68,72		19	15	-7,625	58,14
20	39	0,71	0,50		20	26	3,375	11,39
21	45	7,71	59,44		21	30	7,375	54,39
22	35	-5,29	27,98		22	17	-5,625	31,64
23	47	8,71	75,86		23	33	10,375	107,64
24	37	-2,29	5,24		24	26	3,375	11,39
Σ	943	—	690,86		Σ	543	—	733,36

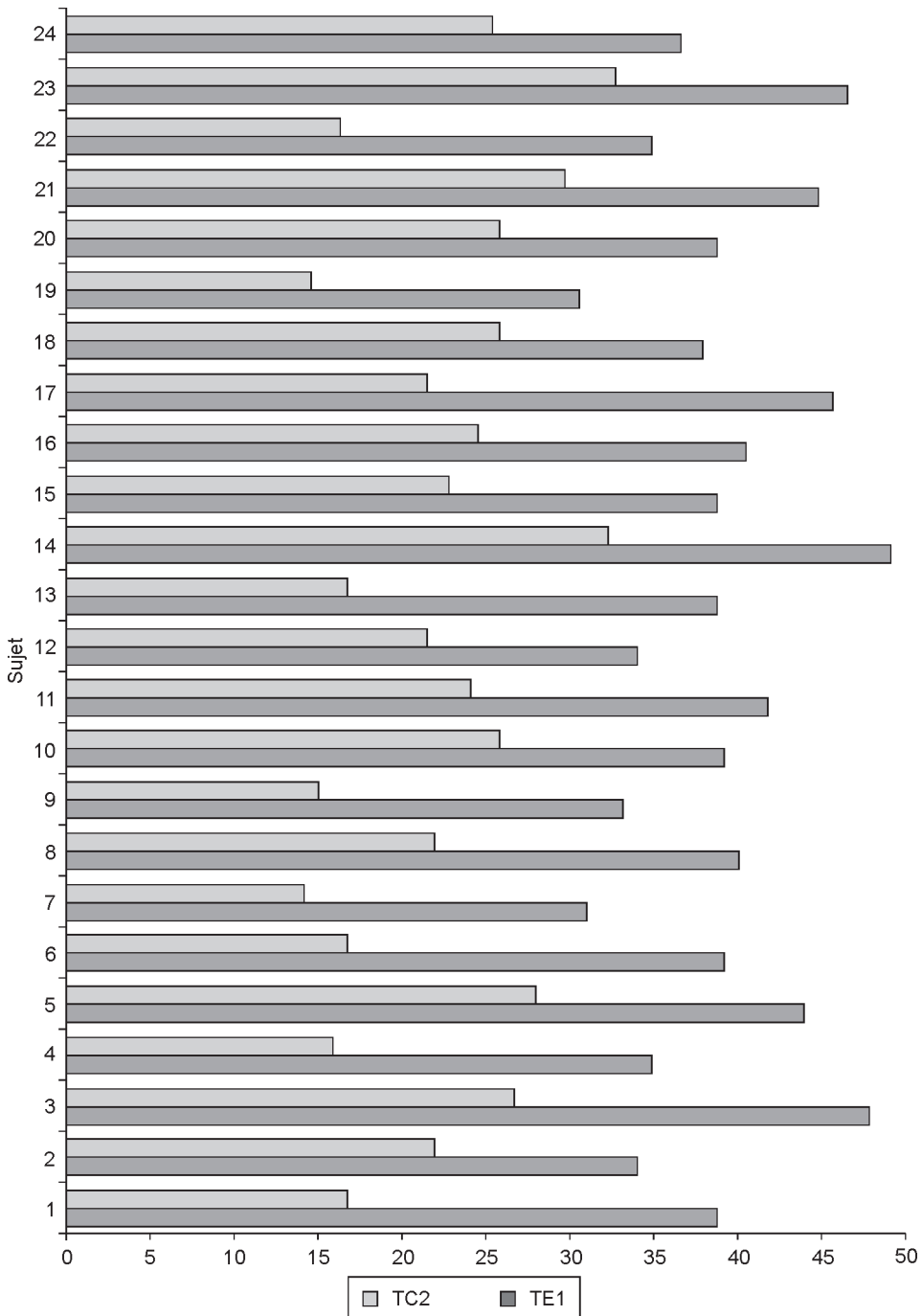


Fig. 59. Comparaison de la répartition des erreurs dans les 15 phrases tirées du TE1 et les phrases équivalentes du TC2

Après avoir recouru au test de comparaison de deux moyennes, nous avons obtenu les valeurs suivantes :

$$\begin{array}{ll} \bar{x}_{\text{TE1(TC2)}} = 39,29 & \bar{x}_{\text{TC2(TE1)}} = 22,625 \\ s^2_{\text{TE1(TC2)}} = 30,04 & s^2_{\text{TC2(TE1)}} = 31,885 \end{array}$$

$$s = \sqrt{\frac{(30,04 \times 23) + (31,885 \times 23)}{46}} = \sqrt{\frac{1424,175}{46}} = \sqrt{30,96} = 5,56$$

$$t = \frac{39,29 - 22,625}{5,56 \times \sqrt{\frac{1}{24} + \frac{1}{24}}} = \frac{16,665}{5,56 \times 0,288} = \frac{16,665}{1,6} = 10,41$$

La valeur du *t calculé* permet de constater que la différence entre les réponses fournies dans le TE1 et leurs équivalents dans le TC2 est statistiquement significative. Par conséquent, le *feedback traditionnel* concourt à augmenter la qualité des réponses des étudiants dans le type d'exercices examiné où le contexte d'emploi des connaissances évaluées a été légèrement modifié par rapport au contexte initial. Tout de même, l'analyse des variances des résultats obtenus dans le TC2 dévoile certaines disproportions entre les résultats individuels obtenus par les participants à la recherche dans ledit test (fig. 59).

L'influence observée du *feedback traditionnel* sur les performances des étudiants dans le TC2 est très diversifiée. Une telle dispersion pourrait s'expliquer par plusieurs causes qu'on a déjà mentionnées dans le sous-chapitre 5.1.2.1.1.

5.1.2.2.2. Comparaison des résultats du TE2 et du TC2

Tout comme dans les cas précédents, le *test t* nous a permis de comparer les moyennes obtenues dans les deux tests concernés (tab. 18).

Tableau 18

**Calcul de la variance des résultats obtenus
dans le TE2 et dans les phrases correspondantes du TC2**

<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$		<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	37	-2,71	7,34		1	27	2,625	6,89
2	35	-4,71	22,18		2	20	-4,375	19,14
3	41	1,29	1,66		3	29	4,625	21,39
4	36	-3,71	13,76		4	16	-8,375	70,14
5	42	2,29	5,24		5	29	4,625	21,39
6	47	7,29	53,14		6	31	6,625	43,89
7	40	0,29	0,08		7	29	4,625	21,39
8	37	-2,71	7,34		8	23	-1,375	1,89
9	41	1,29	1,66		9	29	4,625	21,39
10	33	-6,71	45,02		10	22	-2,375	5,64
11	35	-4,71	22,18		11	18	-6,375	40,64
12	39	-0,71	0,5		12	29	4,625	21,39
13	33	-6,71	45,02		13	16	-8,375	70,14
14	49	9,29	86,30		14	33	8,625	74,39
15	44	4,29	18,40		15	21	-3,375	11,39
16	42	2,29	5,24		16	30	5,625	31,64
17	37	-2,71	7,34		17	21	-3,375	11,39
18	45	5,29	27,98		18	22	-2,375	5,64
19	35	-4,71	22,18		19	17	-7,375	54,39
20	44	4,29	18,40		20	30	5,625	31,64
21	38	-1,71	2,92		21	19	-5,375	28,89
22	33	-6,71	45,02		22	15	-9,375	87,89
23	48	8,29	68,72		23	31	6,625	43,89
24	40	0,29	0,08		24	28	3,625	13,14
Σ	951	—	527,70		Σ	585	—	759,61

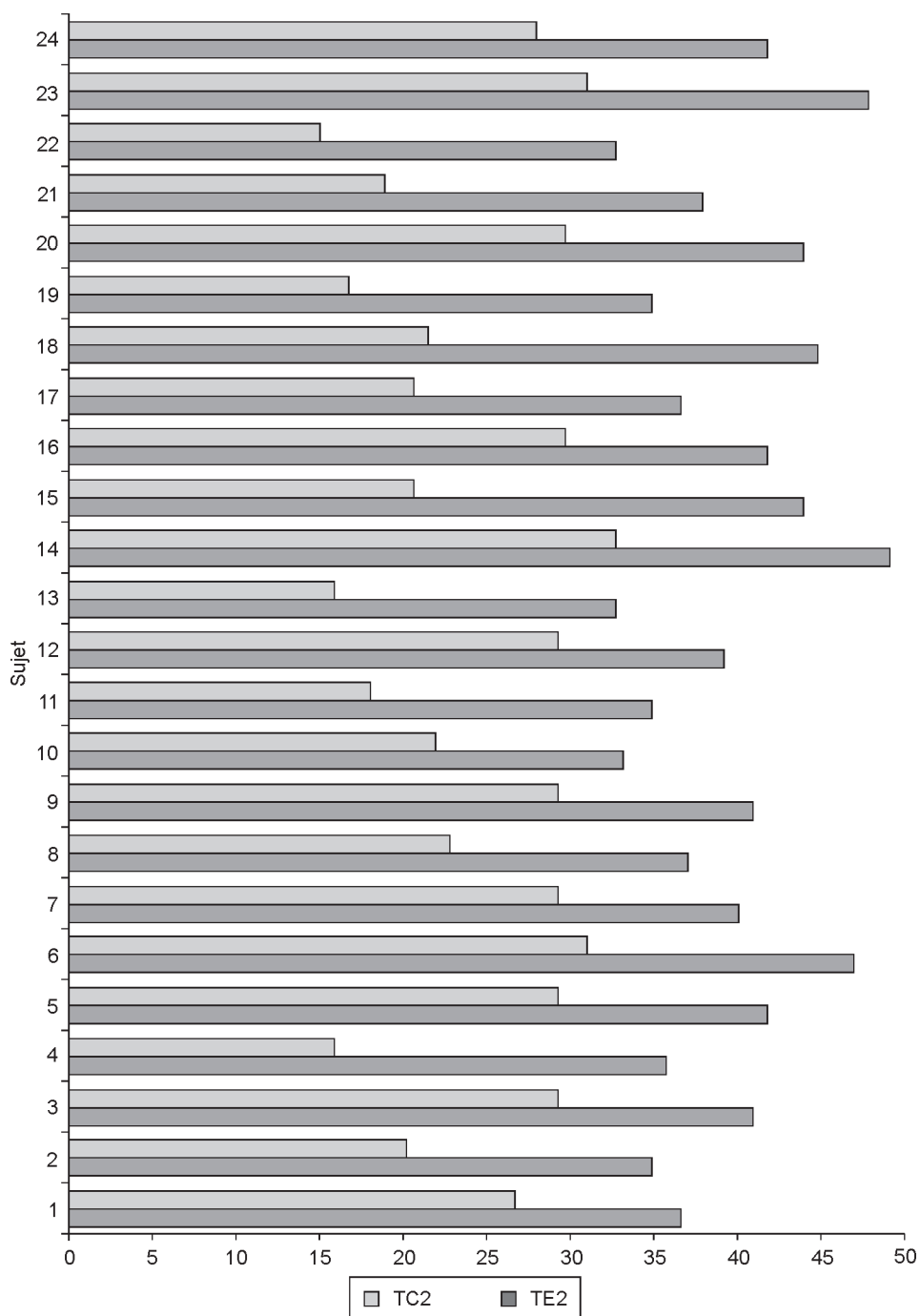


Fig. 60. Comparaison de la répartition des erreurs dans les 15 phrases tirées du TE2 et les phrases équivalentes du TC2

L'application du test de comparaison de deux moyennes nous a permis d'obtenir les valeurs suivantes :

$$\begin{array}{ll} \bar{x}_{TE1(TC2)} = 39,625 & \bar{x}_{TC2(TE1)} = 24,375 \\ s^2_{TE1(TC2)} = 22,94 & s^2_{TC2(TE1)} = 33,03 \end{array}$$

$$s = \sqrt{\frac{(23,17 \times 23) + (33,03 \times 23)}{46}} = \sqrt{\frac{1287,3}{46}} = \sqrt{27,99} = 5,30$$

$$t = \frac{39,625 - 24,375}{5,3 \times \sqrt{\frac{1}{24} + \frac{1}{24}}} = \frac{15,25}{5,3 \times 0,288} = \frac{15,25}{1,53} = 9,97$$

Une différence statistiquement significative entre le *t* calculé et le *t* critique de la table du *test t* ($9,97 > 2,678$) nous amène à la conclusion que le *feedback électronique* permet aux étudiants d'améliorer leurs résultats dans la situation où le contexte d'usage des connaissances apprises diffère légèrement de celui initialement connu.

Pourtant, comme le montre la figure 60, le degré d'influence de ce type de *feedback* sur les réponses fournies par les étudiants dans le second test de contrôle reste aussi diversifié que dans les cas auparavant analysés.

5.1.3. Comparaison de l'efficacité des deux types de *feedback* employés

Les analyses jusqu'à présent développées nous ont été indispensables afin de pouvoir vérifier s'il y a des différences significatives dans les performances des étudiants ayant été soumis à l'influence des deux types de *feedback* choisis à comparer. Pour pouvoir le diagnostiquer, nous avons renoncé à comparer les moyennes des erreurs commises dans les tests effectués car, comme nous avons précédemment démontré, le nombre d'erreurs apparues dans les tests d'entraînement se caractérisait par une forte variabilité, indépendante des conditions assurées dans la recherche entreprise. Par contre, nous avons trouvé tout à fait justifié de recourir à la comparaison du taux d'influence de tous les deux types de *feedback* sur la qualité des réponses fournies par les étudiants dans les tests de contrôle (tab. 19).

Tableau 19

Calcul de la variance des différences dans les performances des étudiants sous l'influence du *feedback* traditionnel (FT) et du *feedback* électronique (FE)

<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$		<i>Sujet</i>	x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$
1	56,34	13,48	181,71		1	41,10	-1,37	1,88
2	35,62	-7,24	52,42		2	45,21	2,74	7,51
3	53,33	10,47	109,62		3	34,88	-7,59	57,61
4	52,05	9,19	84,46		4	54,41	11,94	142,56
5	35,48	-7,38	54,46		5	33,72	-8,75	76,56
6	46,34	3,48	12,11		6	43,68	1,21	1,46
7	47,14	4,28	18,32		7	39,73	-2,74	7,51
8	47,3	4,44	19,71		8	46,67	4,2	17,64
9	52,11	9,25	85,56		9	41,67	-0,8	0,64
10	41,43	-1,13	1,28		10	38,57	-3,9	15,21
11	43,04	0,18	0,03		11	52,70	10,23	104,65
12	28,75	-14,11	199,09		12	27,27	-15,2	231,04
13	49,37	6,61	42,38		13	53,03	10,56	111,51
14	38,14	-4,72	22,28		14	32,98	-9,49	90,06
15	44,6	1,74	3,03		15	52,44	9,97	99,40
16	35,71	-7,15	51,12		16	44,09	1,62	2,62
17	44,21	1,35	1,82		17	49,37	6,9	47,61
18	31,645	-11,215	125,78		18	44,57	2,1	4,41
19	50	7,14	50,98		19	49,25	6,78	45,97
20	40,79	-2,07	4,28		20	34,48	-7,99	63,84
21	31,11	-11,75	138,06		21	34,18	-8,29	68,72
22	51,47	8,61	74,13		22	49,23	6,76	45,70
23	30,21	-12,65	160,02		23	32,97	-9,5	90,25
24	42,67	-0,19	0,04		24	43,02	0,55	0,30
Σ	1028,855	—	1492,69		Σ	1019,22	—	1334,66

Le recours au test de comparaison de deux moyennes nous a permis d'obtenir les valeurs suivantes :

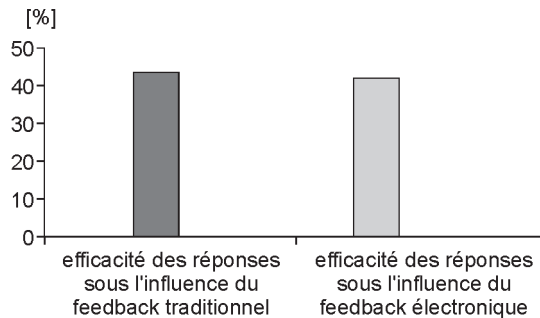
$$\begin{array}{ll} \bar{x}_{\text{FT}} = 42,86 & \bar{x}_{\text{FE}} = 42,47 \\ s^2_{\text{FT}} = 64,90 & s^2_{\text{FE}} = 58,03 \end{array}$$

$$s = \sqrt{\frac{(66,33 \times 23) + (58,03 \times 23)}{46}} = \sqrt{\frac{2827,39}{46}} = \sqrt{61,465} = 7,84$$

$$t = \frac{42,86 - 42,47}{7,84 \times \sqrt{\frac{1}{24} + \frac{1}{24}}} = \frac{0,39}{7,84 \times 0,288} = \frac{0,39}{2,26} = 0,17$$

La valeur du t calculé (0,17) est inférieure à la valeur du t critique (2,678) lu dans la table du t Student. Cela nous autorise à maintenir l'hypothèse nulle, ce que signifie que les performances des étudiants sont statistiquement identiques indépendamment du type de *feedback* auquel ils ont été auparavant exposés (fig. 61).

Fig. 61. Comparaison de l'efficacité moyenne de tous les deux types d'informations rétroactives



Si les moyennes générales sont assez comparables pour les deux types d'informations rétroactives employés, une analyse minutieuse des performances individuelles des étudiants montre que les deux genres de *feedback* proposés exercent des influences assez irrégulières sur la qualité des réponses fournies par les étudiants dans les deux tests de contrôle.

La figure 62 montre que la sensibilité des étudiants aux informations qu'ils reçoivent par l'intermédiaire des techniques traditionnelles et électroniques peut être plus ou moins grande pour l'un et l'autre type de *feedback*.

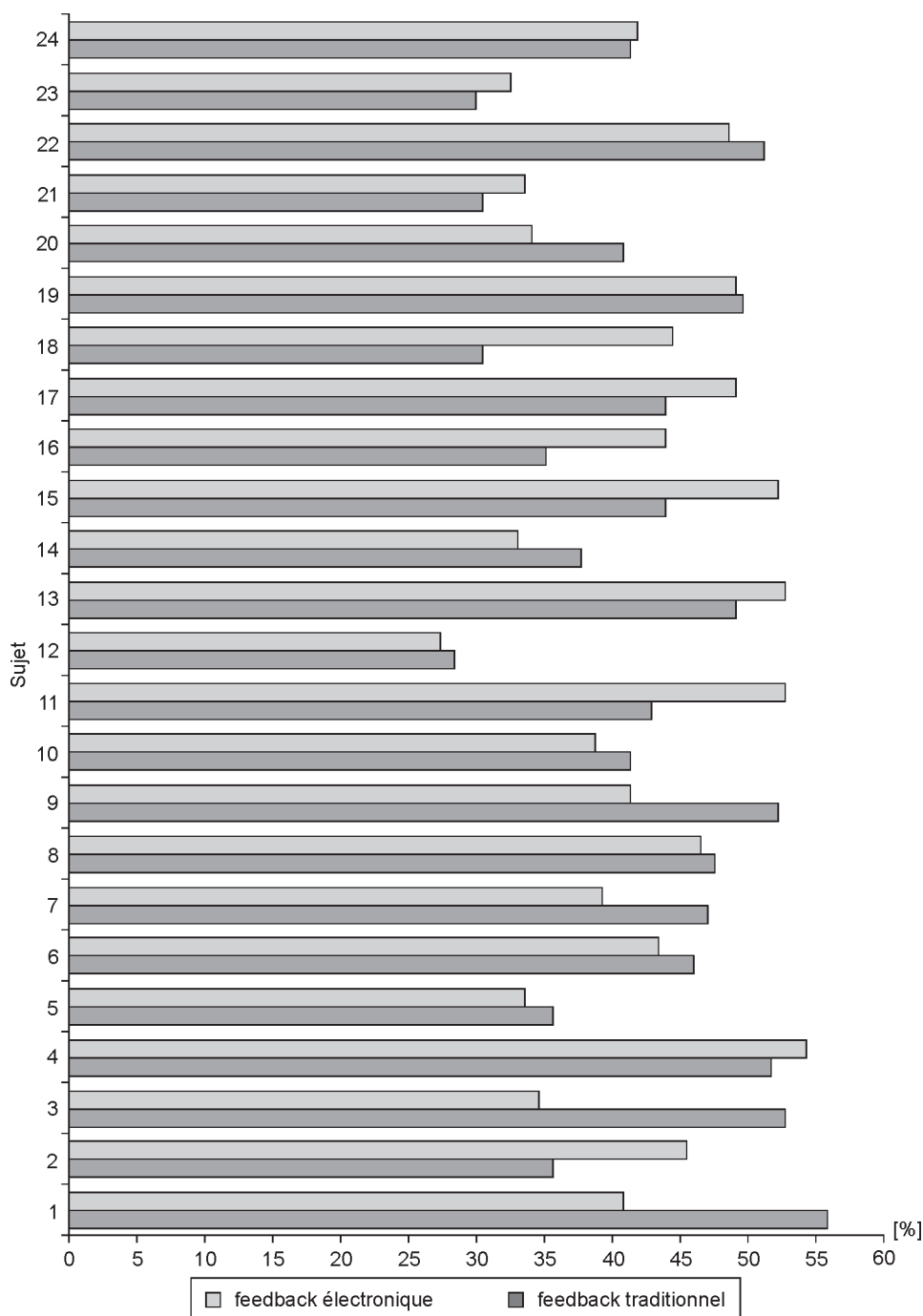
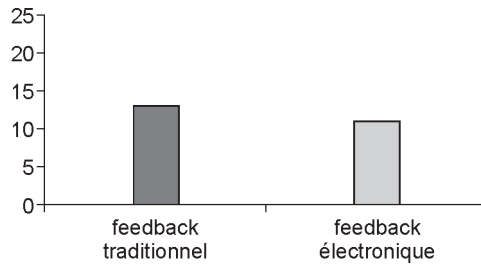


Fig. 62. Augmentation de l'efficacité des réponses des étudiants selon le type de *feedback*

Fig. 63. Répartition des étudiants selon le type de *feedback* exerçant une plus forte influence sur leurs résultats



L'analyse du rendement des étudiants dans les deux tests de contrôle permet de reconnaître qu'un peu plus que la moitié du groupe observé (13 personnes) améliore d'avantage la qualité de ses réponses sous l'influence du *feedback traditionnel* tandis que les autres membres du groupe (11 personnes) sont plus sensibles aux informations reçues grâce au *feedback électronique* (fig. 63).

Il faut mentionner que la figure 62 donne aussi la possibilité de saisir quelques informations importantes du point de vue didactique. Outre une disparité plus ou moins grande entre les influences de l'un et de l'autre type de *feedback* à l'intérieur du groupe observé ou en prenant en considération des résultats individuels des étudiants, on peut remarquer que certains étudiants ont été peu sensibles à tous les deux types d'informations rétroactives. Trois personnes du groupe choisi ont réussi à améliorer la qualité de leurs réponses seulement d'à peu près de 30%, ce qui constitue un résultat assez éloigné de la moyenne du groupe (touchant environ 42% pour tous les deux types de *feedback*). Une telle situation peut être causée par deux facteurs importants : soit tous les deux types de *feedback* sont peu efficaces pour ces personnes, soit une faible efficacité de leur rendement est liée à d'autres causes propres aux caractéristiques individuelles intervenant dans le processus d'apprentissage (stratégies d'apprentissage inefficaces, manque d'application, négligence, etc.).

Si tous les deux types de *feedback* ont contribué, avec une efficacité statistiquement identique, à améliorer la qualité des réponses fournies par les étudiants, il était intéressant de connaître les opinions personnelles des étudiants sur leurs préférences pour l'un ou l'autre type de *feedback*. Après toute l'expérience, on a demandé aux étudiants lequel des *feedbacks* proposés, celui assuré en présentiel ou bien celui propre au travail distanciel, leur convenait mieux dans les exercices proposés (fig. 64).

Les opinions des étudiants n'étaient pas unanimes. Le même nombre des personnes ont opté pour le *feedback électronique* comme plus convenable et pour tous les deux types de *feedback* jugés être convenables au même degré pour les exercices proposés. On ne peut pas alors dire catégoriquement que l'un ou l'autre type de *feedback* est meilleur aux yeux des étudiants. Pourtant, les arguments prononcés en faveur du *feedback électronique* semblent être assez

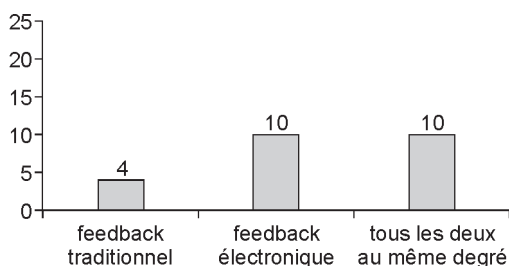


Fig. 64. Répartition des étudiants selon les préférences marquées pour l'un ou l'autre type de *feedback* proposés

intéressants. Ceux qui se répètent souvent mettent en valeur une puissance incontestable des outils électroniques par rapport aux outils traditionnels. Ils concernent, entre autres, une plus grande facilité d'accès aux informations recherchées, une plus grande quantité et richesse de ressources supplémentaires, la possibilité d'avoir toutes les informations nécessaires « en un clic ».

5.1.4. Comparaison de la nature des informations reçues par l'enseignant

S'il n'y a pas de différences significatives entre le *feedback traditionnel* et celui *électronique* en ce qui concerne les performances des étudiants ou leurs préférences individuelles pour l'un ou l'autre type de *feedback*, la situation change considérablement si on prend en considération la nature des informations reçues par l'enseignant.

L'analyse des informations en retour auxquelles l'enseignant avait accès dans le cas du *feedback traditionnel* pendant notre expérience montre que c'étaient uniquement les informations concernant l'effet final indiquant le degré d'efficacité du *feedback* auparavant fourni aux étudiants qui lui était disponibles. Elles portaient alors sur les types et la nature des difficultés auxquelles les étudiants se heurtaient.

Par contre, l'accès aux outils administratifs de la plateforme d'apprentissage choisie a procuré à l'enseignant plusieurs types d'informations difficiles à observer en salle de cours sans utiliser des techniques de recueil d'informations supplémentaires.

L'analyse des statistiques disponibles sur la plateforme *Moodle* ont apporté à l'enseignant des informations telles que le nombre de visites pour chaque phrase de l'exercice proposé, la nature des tâches effectuées (telles que la vue d'ensemble de l'exercice, l'accès direct à la réponse, la consultation d'un ou de tous les indices proposés ou bien la consultation des ressources supplémentaires), le temps consacré à la consultation de l'exercice, etc. (tab. 20).

Tableau 20

**Exemple d'un tableau synthétisant les parcours des étudiants
pour une des phrases corrigées grâce au *feedback* disponible sur la plateforme Moodle**

Exemple 16.5								
Phrase de départ : <i>Dlaczego nie możesz iść ze mną do biblioteki dzisiaj po południu?</i>								
Traduction proposée : <i>Pourquoi tu ne peux pas aller avec moi à la bibliothèque cet après-midi ?</i>								
<i>Sujet</i>	Nombre d'entrées pour l'exemple donné	Temps consacré à l'exemple donné (min.)	Nature de visites					
			familiarisation avec l'exemple donné	vérification de la réponse proposée	recours au feedback prévu pour l'exemple donné			recours aux aides supplémentaires
					toutes les informations mises en place	IL	IG	
1	3	5	3	3	3	3	3	1
2	3	3,5	3	3	3	3	3	2
3	2	4	2	2	—	2	—	0
4	5	7	7	7	7	7	7	2
5	3	8,5	3	3	—	2	3	1
6	5	9	5	5	5	5	5	5
7	2	5	2	2	2	—	—	2
8	7	10	7	7	—	5	3	2
9	5	8,5	5	5	5	—	—	1
10	3	7,5	3	3	3	—	—	2
11	5	6	5	5	—	2	3	2
12	1	2	1	1	—	1	—	—
13	6	8,5	6	6	6	—	—	2
14	3	5	3	3	—	3	1	—
15	7	9	7	7	3	2	2	2
16	2	5	2	2	2	—	—	0
17	5	7,5	5	5	3	2	—	1
18	1	4	1	1	1	—	—	1
19	3	8,5	3	3	3	—	—	3
20	6	7	6	6	3	1	2	2
21	5	8,5	5	5	5	—	—	2
22	3	4	3	3	—	1	2	1
23	5	9	5	5	5	—	—	2
24	1	3	1	1	—	1	—	1

De telles informations peuvent être utiles si on les compare avec le rendement des étudiants dans chaque phrase de l'exercice proposé (tab. 21). Elles

peuvent renseigner si l'efficacité ou l'inefficacité de leurs réponses peut se rapporter, ou non, à certaines de leurs stratégies d'apprentissage.

Tableau 21

Tableau comparatif entre la nature d'erreurs commises avant et après le recours au *feedback électronique* disponible pour l'exemple choisi

Exemple 16.5												
Phrase de départ : <i>Dlaczego nie możesz iść ze mną do biblioteki dzisiaj po południu?</i>												
Traduction proposée : <i>Pourquoi tu ne peux pas aller avec moi à la bibliothèque cet après-midi ?</i>												
Sujet	Nombre d'erreurs apparues dans le TE2	Types d'erreurs apparues dans le TE2			Nombre d'entrées pour l'exemple donné	Recours au feedback prévu pour l'exemple donné			Nombre d'erreurs apparues dans le TC1	Types d'erreurs apparues dans le TC1		
		EG	EL	EO		toutes les informations mises en place	IL	IG		EG	EL	EO
1	5	1	2	2	3	3	3	3	3	1	0	2
2	3	0	2	1	3	3	3	3	2	0	1	1
3	6	2	2	2	2	—	2	—	2	1	1	0
4	3	1	2	0	5	7	7	7	2	1	1	0
5	8	4	2	2	3	—	2	3	5	2	1	2
6	4	1	1	2	5	5	5	5	1	0	1	0
7	3	0	1	2	2	2	—	—	1	0	0	1
8	6	3	1	2	7	—	5	3	4	2	0	2
9	5	1	2	2	5	5	—	—	3	0	2	1
10	8	3	1	4	3	3	—	—	4	1	0	3
11	4	2	0	2	5	—	2	3	1	0	0	1
12	9	3	2	4	1	—	1	—	7	2	2	3
13	6	1	2	3	6	6	—	—	3	0	1	2
14	5	2	0	3	3	—	3	1	1	0	0	1
15	3	1	0	2	7	3	2	2	0	0	0	0
16	2	0	0	2	2	2	—	—	0	0	0	0
17	5	1	2	2	5	3	2	—	2	0	1	1
18	3	0	1	2	1	1	—	—	2	0	0	2
19	6	2	2	2	3	3	—	—	3	1	0	2
20	3	1	1	1	6	3	1	2	0	0	0	0
21	5	1	2	2	5	5	—	—	2	1	1	0
22	2	0	1	1	3	—	1	2	2	0	1	1
23	7	3	2	2	5	5	—	—	4	1	2	1
24	3	1	0	2	1	—	—	1	2	1	0	1

Le tableau 21 montre que le recours au *feedback électronique* entraîne des effets variés sur les réponses fournies par les étudiants pour l'exemple choisi repris dans le test de contrôle. Ce qui est assez surprenant, c'est que ce sont les erreurs orthographiques qui sont les plus résistantes dans le test de contrôle. Les erreurs qui sont les plus sensibles au *feedback* reçu dans l'exemple donné appartiennent au niveau lexical de la phrase concernée.

Nous avons recouru aux mêmes méthodes de comparaison de données obtenues, comme celles présentées dans les tableaux 20 et 21, pour chaque phrase appartenant aux tests proposés. Il faut ajouter que dans chaque tableau comparatif, compte tenu des objectifs de notre recherche, on a pris en considération la nature des erreurs commises dans le test d'entraînement et la qualité des réponses fournies dans le test de contrôle correspondant par rapport au *feedback* reçu sur ces erreurs particulières. Il faut néanmoins admettre que, dans certains cas, de nouvelles erreurs, absentes dans les réponses auparavant donnés, ont été également observées. En reprenant l'exemple analysé dans les tableaux 20 et 21, on a rencontré des cas suivants (leur écriture originale a été gardée et les erreurs ont été soulignées) :

- a) Phrase de départ : *[Dlaczego nie możesz iść ze mną do biblioteki dzisiaj po południu?]*
- a1) sujet 3 :
- traduction proposée dans le TE2 : *Pourquoi tu ne peux pas venir avec moi dans la librairie cet apres _ midi ?*
 - traduction proposée dans le TC1 : *Comment tu ne peux pas venir avec moi dans la bibliothèque cet après-midi ?*
- a2) sujet 8 :
- traduction proposée dans le TE2 : *Tu ne dois pas aller avec moi dans la bibliothèque ce apres-midi pourquoi ?*
 - traduction proposée dans le TC1 : *Pourquoi tu ne dois pas venir avec moi dans la bibliothèque ce apres-midi ?*
- a3) sujet 10 :
- traduction proposée dans le TE2 : *Tu ne peux-tu pas pourquoi alle avec moi dans la bibliothèque l'apres-midi aujourd'hui ?*
 - traduction proposée dans le TC1 : *Pourquoi tu ne peut pas y alle avec moi dans la bibliothèque cette apres-midi ?*
- a4) sujet 19 :
- traduction proposée dans le TE2 : *Pourquoi tu ne veux pas irez avec moi dans la libraire cet apres _ midi ?*
 - traduction proposée dans le TC1 : *Pourquoi tu ne peux pas aller avec moi dans la bibliothèque ci apres _ midi ?*
- a5) sujet 24 :
- traduction proposée dans le TE2 : *Pourquoi tu ne peux pas aller avec moi dans la bibliothèque cet apres-midi ?*
 - traduction proposée dans le TC1 : *Pourquoi tu ne peux pas aller avec moi dans une bibliothèque ce après-midi ?*

Même si la situation mentionnée n'était pas régulière, l'apparition de nouveaux types d'erreurs était quand même présente aussi bien dans les phrases auxquelles les étudiants avaient reçu le *feedback électronique* que dans celles accompagnées du *feedback traditionnel*. Ce problème peut témoigner de l'ins-

Tableau 22

Tableau récapitulatif des parcours des étudiants pour toutes les phrases, employées dans les tests préparés, pour lesquelles le *feedback* était disponible sur la plateforme Moodle

Sujet	Nombre d'entrées pour tous les exemples	Temps consacré à tous les exemples (min.)	Nature de visites						recours aux aides supplé- mentaires
			familiari- sation avec les exemples donnés	vérification de la réponse proposée	recours au feedback prévu pour les exemples donnés				
					toutes les informations mises en place	IL	IG	IO	
1	80	275	80	80	48	10	15	7	10
2	94	350	94	94	58	21	11	4	13
3	63	82	63	63	20	22	11	10	2
4	98	325	98	98	60	17	12	9	11
5	87	292	87	87	17	31	34	5	14
6	121	394	121	121	90	13	11	7	12
7	89	204	89	89	89	—	—	—	14
8	103	348	103	103	—	54	31	18	11
9	114	287	114	114	114	—	—	—	9
10	93	291	93	93	78	10	—	5	14
11	138	372	138	138	51	43	33	11	10
12	54	89	54	54	34	8	9	3	6
13	98	243	98	98	91	—	—	7	12
14	117	349	117	117	39	33	27	18	9
15	91	304,5	91	91	72	9	7	3	14
16	129	378	129	129	121	—	8	—	7
17	85	231,5	85	85	61	18	6	—	5
18	97	302	97	97	97	—	—	—	11
19	73	268,5	73	73	63	—	6	4	9
20	106	342	106	106	45	28	19	14	12
21	89	213	89	89	89	—	—	—	6
22	119	383	119	119	34	52	33	6	10
23	97	341	97	97	81	3	9	4	2
24	61	286	64	64	27	28	9	—	11

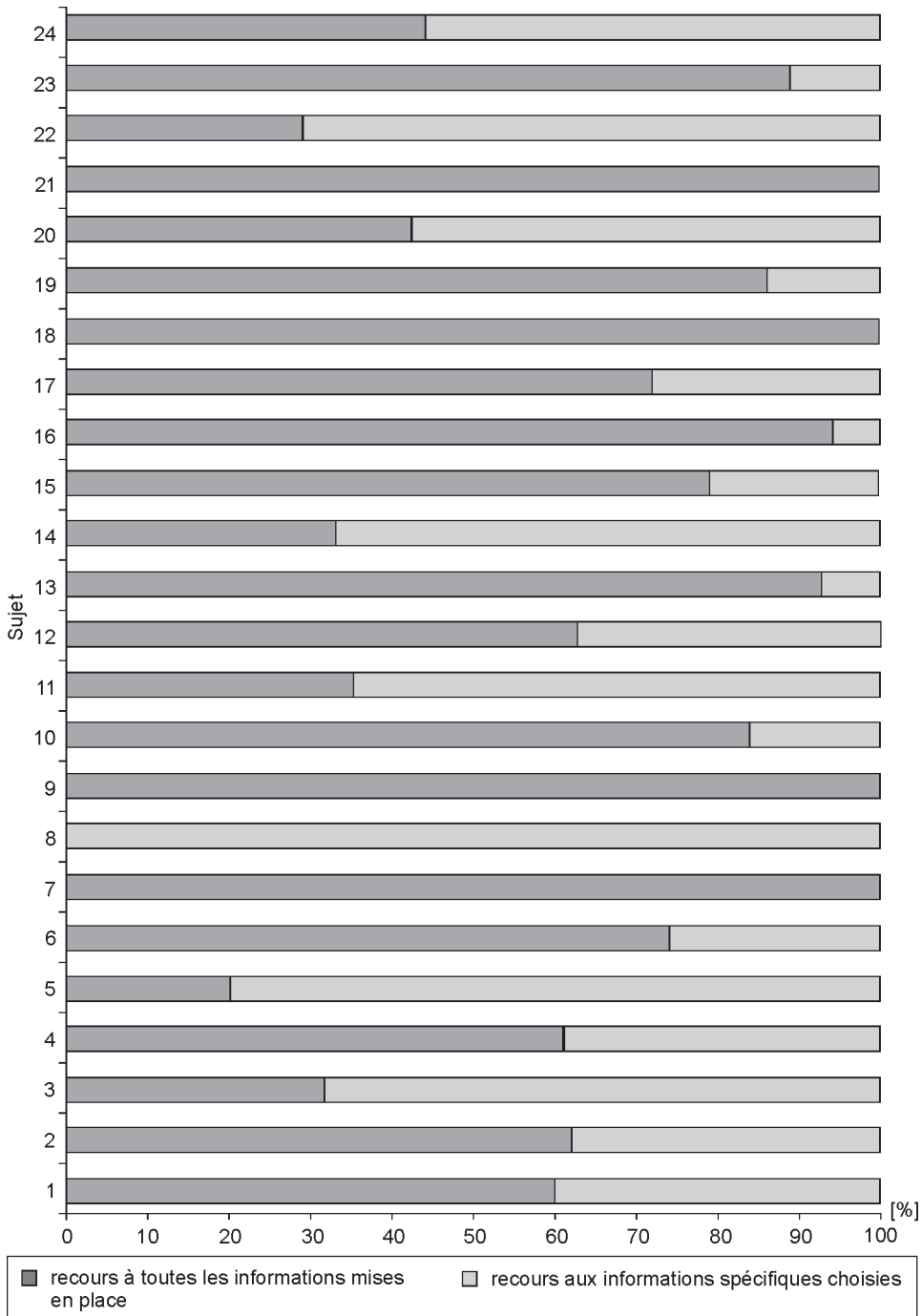


Fig. 65. Accès au *feedback électronique* proposé selon la stratégie employée par les étudiants (GE)

tabilité des interlangues des étudiants, de l'incertitude de la réponse donnée, de la négligence, d'une inattention momentanée ou bien il peut être lié à d'autres facteurs propres aux caractéristiques individuelles intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

En somme, l'analyse du tableau 22, constituant un tableau récapitulatif des parcours des étudiants pour tous les exemples, disponibles sur la plateforme *Moodle*, montre que le travail individuel sur des phrases particulières et, ce qui s'ensuit, le recours au *feedback* proposé variaient considérablement d'un étudiant à l'autre à l'intérieur du groupe observé. Si on prend en considération les données reçues grâce aux statistiques intégrées dans les outils administratifs de la plateforme d'apprentissage sélectionnée, on réussit à savoir que les étudiants ont passé en moyenne 289,6 minutes à consulter le *feedback électronique* qui leur était proposé et qu'ils ont révisé au moins 3 fois tous les cas concernés.

Quant aux stratégies mises en œuvre par les étudiants pour accéder au *feedback* proposé (fig. 65), la grande majorité du groupe observé a préféré consulter toutes les informations en retour disponibles pour les exemples donnés et les cas de se concentrer uniquement sur les informations spécifiques, concernant les problèmes lexicaux, grammaticaux ou orthographiques apparaissant dans les exemples examinés, n'étaient qu'assez rares.

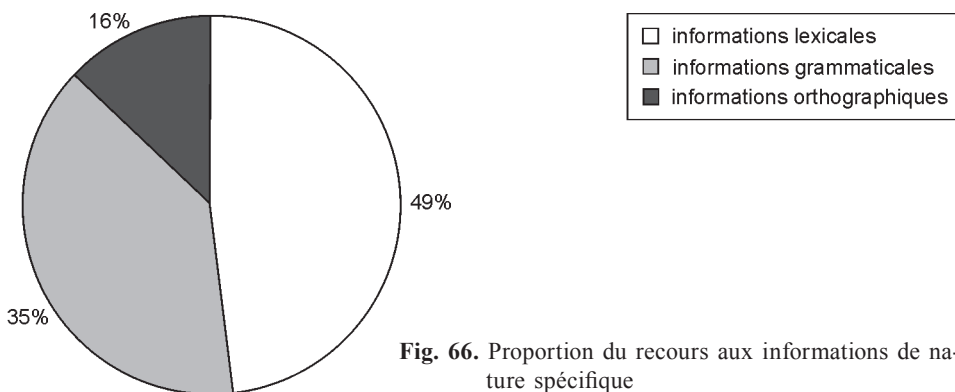


Fig. 66. Proportion du recours aux informations de nature spécifique

Si les étudiants choisissaient de recourir aux informations spécifiques plutôt qu'à toutes les informations en retour offertes (fig. 66), ils ont opté surtout pour les informations sur le lexique (49%) et, dans une moindre mesure, pour celles concernant les problèmes grammaticaux (35%). Le *feedback* portant sur l'orthographe jouissait de la moindre popularité parmi les choix des étudiants (16%).

En plus, le tableau 22 permet de découvrir une autre information intéressante, celle concernant l'utilisation des aides supplémentaires accompagnant les exemples examinés. Quoique le recours à ce type de *feedback* oscille entre 2 et 14 choix, la plupart des étudiants ont volontiers utilisé ce type d'aide.

Il était possible de recueillir toutes les informations que l'on vient d'évoquer grâce au recours à plusieurs types de statistiques incorporées dans les outils administratifs de la plateforme d'apprentissage choisie. Elles ont permis de renseigner l'enseignant-chercheur sur quelques caractéristiques propres aux techniques et aux stratégies mises en œuvre par les étudiants dans l'exercice de traduction pour lequel on a proposé le *feedback électronique*. De telles informations lui étaient inaccessibles dans le cas de l'exercice pour lequel les techniques traditionnelles de transmission d'informations rétroactives ont été employées.

5.2. Discussion des résultats

Les étapes successives de notre expérience nous ont permis de recueillir des informations indispensables pour pouvoir répondre à la question principale et les questions spécifiques que nous nous étions posées au moment de la planification des recherches effectuées. La question qui se trouvait au centre de notre intérêt était la suivante : Est-ce que, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le recours au *feedback* dispensé *via* un support électronique présente les mêmes avantages pour les deux acteurs de ce processus que le recours au *feedback* propre aux modes de travail traditionnels (en classe de langue) ? L'analyse des données recueillies nécessite la constatation que l'hypothèse nulle que nous avons adoptée pour notre recherche, celle du manque de différences significatives entre les effets produits par le *feedback électronique* et par celui du type *traditionnel* tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, ne s'est révélée vraie que partiellement.

La comparaison des résultats obtenus par les étudiants dans les tests d'entraînement et dans les tests de contrôle permet d'apercevoir que tous les deux types de *feedback* ont contribué à augmenter la qualité des réponses fournies par les étudiants à un degré assez pareil de plus de 40% (42,9%, en moyenne, dans le cas du *feedback traditionnel* et 42,5% dans le cas du *feedback électronique*). De plus, la comparaison des réponses recueillies après les deux tests de contrôle préparés dévoile que les performances des étudiants sont statistiquement identiques indépendamment du type de *feedback* que le groupe observé a auparavant reçu. En conséquence, on peut constater que, dans le cas du rendement des étudiants, les effets du *feedback traditionnel* et de celui *électronique* sont comparables. Pourtant, si tous les deux types de *feedback* ont contribué, avec une efficacité statistiquement identique, à améliorer la qualité des réponses fournies par les étudiants, les témoignages personnels des participants à la recherche ne permettent pas de confirmer catégoriquement que le *feedback traditionnel* et celui *électronique* présentent les mêmes avantages pour l'apprenant. Les opi-

nions des étudiants sur l'utilité de l'un et de l'autre type de *feedback* mis en œuvre dans les exercices proposés n'étaient pas unanimes. Le même nombre des membres du groupe observé ont indiqué le *feedback électronique* comme plus convenable et les deux types de *feedback* jugés être convenables au même degré pour les exercices proposés.

Pour comparer l'influence du *feedback traditionnel* et celui *électronique* sur la qualité et la quantité d'informations en retour auxquelles l'enseignant avait accès tout au long de l'expérience, nous nous sommes principalement appuyée sur l'analyse descriptive. Cette dernière a dévoilé que, dans le cas du *feedback traditionnel*, c'étaient uniquement les informations concernant le rendement final des étudiants, révélant les types et la nature des difficultés auxquelles ils se heurtaient, qui étaient accessibles à l'enseignant. Par contre, la possibilité de recourir aux différents types d'outils administratifs intégrés dans la plateforme Moodle via laquelle le *feedback électronique* préparé était disponible, a fourni à l'enseignant quelques informations supplémentaires (telles que le nombre de visites pour chaque phrase de l'exercice proposé, la nature des tâches effectuées, le temps consacré à la consultation de l'exercice, la nature des informations rétroactives consultées, etc.) sur les parcours d'apprentissage adoptés par les étudiants du groupe choisi pour l'expérience. Sur la base des données observées, on peut constater alors que le recours au *feedback traditionnel* et celui *électronique* ne présente pas les mêmes avantages à l'enseignant et les différences entre les informations en retour auxquelles il peut accéder grâce à l'emploi de l'un et de l'autre type de *feedback* analysé sont assez significatives.

Pour résumer les conclusions partielles jusqu'à présent formulées, nous pouvons constater que, pour le type d'exercices qu'on a choisi pour l'expérience, le *feedback traditionnel* et le *feedback électronique* peuvent apporter les mêmes effets en ce qui concerne l'efficacité de l'apprentissage, cette dernière étant mesurée dans notre expérience en fonction des différences entre la qualité des réponses fournies par les étudiants dans les tests d'entraînement et celles données dans les tests de contrôle après avoir reçu le *feedback* correspondant. Pourtant, le recours à ces deux types de *feedback* ne présente pas les mêmes avantages pour le processus d'enseignement : l'enseignant reçoit plus d'informations, et celles-ci étant d'une importance pédagogique significative, s'il recourt au *feedback électronique*. De même, en prenant en considération les opinions personnelles des participants à l'expérience, l'utilité du *feedback électronique*, pour le type d'exercice proposé, semble être plus appréciée par les étudiants. Quoiqu'une telle attitude envers le *feedback électronique* ne se répercute aucunement sur les performances des étudiants, dont la qualité restent comparable sous l'influence du *feedback électronique* et celui *traditionnel*, cette information peut être tout de même profitable pour une organisation générale du processus d'enseignement/apprentissage et la planification de certains types d'activités langagières et/ou évaluatives.

La question principale de notre recherche, liée aux pratiques évaluatives, a entraîné, d'une manière naturelle, quelques questions spécifiques portant sur la notion d'erreur, intrinsèquement inscrite dans la problématique du phénomène analysé. Nous nous sommes alors demandé quels types d'écarts, et avec quelle récurrence, affectent les productions des apprenants et quelles sont leurs causes principales.

L'analyse des réponses fournies par les étudiants dans les exercices proposés montre que les écarts observés affectent tous les niveaux du système français en voie d'acquisition, quoique dans des proportions inégales. Comme la plupart de ces écarts sont régulièrement revenus dans les travaux recueillis, on peut les considérer, au moins provisoirement sans des recherches approfondies sur ce sujet, comme les erreurs, dans le sens que l'on a donné à cette notion dans le deuxième chapitre du présent travail (cf. le sous-chapitre 2.3). Ce sont alors les erreurs grammaticales qui prédominent les difficultés observées dans les quatre tests préparés : elles sont deux fois plus fréquentes que les autres types de formes fautives observés. Les erreurs affectant la graphie des structures grammaticales et lexicales employées sont légèrement plus nombreuses que celles touchant le niveau lexical des réponses données. Il faut ajouter que ces répartitions des types des erreurs observées sont assez stables dans les tests d'entraînement et dans les tests de contrôle. Bien que le nombre d'erreurs commises dans le premier type d'épreuves diminue sous l'influence des *feedbacks* proposés, la nature des difficultés auxquelles les étudiants se heurtent reste la même. C'est le respect des règles grammaticales qui constitue le plus grand problème pour les étudiants aussi bien avant qu'après la réception d'un *feedback* approprié. Les erreurs lexicales, quoique en nombre relativement moins grand, se présentent également dans les réponses fournies par les étudiants. Les écarts orthographiques, quant à eux, sont assez réticents et ils ne disparaissent pas facilement des travaux des étudiants. Certes, un certain nombre d'écarts de ce type ne peut pas être traité comme des erreurs (dans le sens précis de ce terme), mais une présence régulière des mêmes erreurs orthographiques dans les travaux du groupe observé ne permet pas de les considérer comme des infractions accidentelles, donc des fautes. Pour cette raison, elles attireraient notre attention au même degré que d'autres types d'écarts.

Une analyse minutieuse des réponses recueillies dévoile un éventail assez riche de problèmes linguistiques rencontrés par les étudiants dans les exercices proposés. Au niveau grammatical, les difficultés observées dans le corpus recueilli concernent l'accord du nom et/ou de l'adjectif, la conjugaison des verbes, l'emploi des articles ou bien des prépositions, pour ne citer que celles apparaissant le plus souvent dans les travaux des étudiants. Quant aux erreurs lexicales, elles couvrent toute une gamme de « créativité lexicale » (néologismes, calques, emprunts, etc.), mais aussi l'emploi des structures lexicales choisies dans un contexte d'usage inapproprié. Parmi les erreurs orthographiques, c'est

l'orthographe lexicale qui est la plus affectée dans les travaux des étudiants, les infractions à d'autres règles d'orthographe, telles que les règles de ponctuation, de l'emploi des majuscules ou des minuscules, etc., n'apparaissant que sporadiquement.

L'analyse de la nature des erreurs commises par les étudiants du groupe concerné montre que les plus grands problèmes pour les apprenants débutants en apprentissage du français comme (au moins) deuxième langue étrangère peuvent être attribués au phénomène d'interférence. Les travaux des étudiants sont « hérissés » de toutes sortes d'erreurs ayant leurs sources dans les influences des connaissances antérieurement acquises par les étudiants, aussi bien celles de nature intersystémique que celles de type intrasystémique, sur l'apprentissage du français. De plus, on peut constater qu'à cette étape d'apprentissage ce sont les interférences interlinguales qui semblent prédominer cette catégorie d'erreurs. Elles constituent plus de la moitié de toutes les erreurs interférentielles. On observe que leur nature est directement liée à la biographie linguistique du groupe choisi pour l'expérience. Nous nous sommes intéressée tout au long de nos recherches aux principales difficultés rencontrées au début de l'apprentissage du français par les étudiants polonais ayant déjà maîtrisé l'anglais et ayant une expérience en apprentissage d'une (ou de plusieurs) autre(s) langue(s) étrangère(s). Les étudiants du groupe choisi connaissaient alors très bien deux systèmes linguistiques, celui du polonais et de l'anglais. L'analyse des travaux recueillis montre que ce sont ces deux systèmes qui interfèrent principalement sur l'apprentissage du français par les étudiants du groupe concerné. Les influences d'autres systèmes linguistiques, connus par les étudiants à un niveau beaucoup plus inférieur, ne sont pas observées dans les travaux écrits analysés. L'examen du corpus recueilli montre aussi qu'à l'étape d'apprentissage visée les travaux des étudiants subissent la plus forte influence du système anglais tandis que le nombre d'interférences du polonais est plus de trois fois moins grand. De plus, on peut constater que les interférences intersystémiques que celles intrasystémiques apparaissant dans le corpus recueilli touchent avant tout deux niveaux du système français en voie d'acquisition : les niveaux grammatical et lexical. Les erreurs orthographiques pouvant être attribuées à ce type d'erreurs sont très sporadiques, quoique présentes.

Finalement, les données recueillies lors de l'expérience proposée nous ont permis d'obtenir les informations nécessaires pour pouvoir répondre à deux autres questions spécifiques que nous nous étions posées, à savoir quel type de *feedback*, et dans quelle mesure, pourrait contribuer à une meilleure analyse du rendement de l'apprenant et, ce qui s'ensuit, à l'élaboration des moyens de correction de l'erreur linguistique plus efficaces. Comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce sous-chapitre, l'accès à différents types d'outils statistiques disponibles sur les plateformes d'apprentissage a donné à l'enseignant-chercheur la possibilité d'avoir une vue d'ensemble sur certaines étapes des parcours des

étudiants et d'effectuer un suivi systématique de leur travail. Grâce à de telles informations, on a eu, entre autres, la possibilité de découvrir que les étudiants recouraient avant tout, pour les exemples choisis, aux informations rétroactives sur les unités lexicales concernées. L'analyse des réponses recueillies dans les tests de contrôle a dévoilé que, parmi toutes les erreurs commises, c'étaient les erreurs lexicales qui étaient les plus sensibles au *feedback* reçu. De plus, le suivi du travail de certains étudiants a permis de supposer qu'un faible niveau d'efficacité du *feedback* pourrait être recherché dans un temps relativement court, par rapport aux autres membres du groupe, consacré au travail sur des exemples donnés ainsi que dans la nature des consultations effectuées (vue d'ensemble sur les réponses attendues et l'ignorance des *feedbacks* associés aux éléments particuliers des phrases données). De telles informations reçues par l'enseignant étaient inaccessibles dans le cas du *feedback traditionnel*. Sur la base de ces quelques exemples invoqués, on peut supposer que c'est le recours au *feedback électronique* qui pourrait contribuer à une meilleure, ou au moins plus facile, analyse du rendement de l'apprenant. Comme les résultats obtenus l'ont montré, une telle solution peut apporter à l'enseignant, pour chaque cas étudié, des renseignements sur la durée du temps consacré par les apprenants à l'exécution d'une activité donnée, la nature et l'ordre des tâches effectuées, le type d'informations consultées, la fréquence d'emploi des ressources supplémentaires et leur utilité dans l'accomplissement des activités proposées, etc. Les données recueillies lors des recherches effectuées ne nous permettent pas néanmoins de donner une réponse définitive si l'une ou l'autre type de *feedback* analysé pourrait contribuer à l'élaboration des moyens de correction de l'erreur linguistique plus efficaces. Aussi bien les techniques du *feedback traditionnel* que celles du *feedback électronique* ont permis aux étudiants de surmonter quelques difficultés d'apprentissage concernées à un degré comparable. Nous pouvons seulement supposer, sur la base des analyses des informations reçues par l'enseignant et en nous appuyant sur les opinions personnelles des étudiants sur l'utilité du *feedback électronique* mis à leur disposition dans les exercices proposés, que le recours au *feedback électronique* pourrait être, dans une certaine mesure, plus profitable pour la construction des exercices correctifs. Certainement, il constituerait un moyen de contrôle des progrès et de la systématité du travail des apprenants plus puissant et moins coûteux du point de vue organisationnel, ce qui n'est pas à ignorer, que le *feedback traditionnel*. Pourtant, ni l'un ni l'autre type de *feedback* ne peut être catégoriquement considéré comme étant plus efficace qu'un autre pour l'élaboration des moyens du traitement des difficultés linguistiques apparaissant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas du français langue étrangère au niveau débutant.

En guise de conclusion

L'évaluation constitue une partie intégrale de tout processus didactique. Quoique dans un contexte éducatif elle se concentre principalement sur les activités de l'apprenant, elle joue un rôle important pour tous les deux acteurs principaux de ce processus. Dans un sens général, elle donne la possibilité aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de s'informer sur les effets des démarches et des activités qu'ils accomplissent. Selon la fonction assumée, les informations qu'elle apporte servent à remplir des objectifs variés. Si la fonction de l'évaluation est de réguler le processus d'enseignement/apprentissage, les informations recueillies doivent, d'un côté, aider l'apprenant à progresser dans son apprentissage et, de l'autre, permettre à l'enseignant, selon les besoins identifiés, d'ajuster ou de réorganiser ses pratiques didactiques. L'accomplissement de cette fonction nécessite, entre autres, l'élaboration par l'enseignant des informations rétroactives pertinentes sur les performances des apprenants. Notre travail avait pour but d'envisager ce sujet dans la perspective du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous nous sommes intéressée, d'un côté, aux techniques de *feedback* présentes en classe de langues traditionnelle, de l'autre, aux techniques de *feedback* propres à l'emploi des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans ledit processus. Nous nous sommes essentiellement interrogée pour savoir si ces deux types de *feedback*, *traditionnel* et *électronique*, peuvent produire des effets comparables pour les deux acteurs principaux du processus didactique visé. Soulignons aussi que cette étude a concerné le processus d'apprentissage du français comme, au moins, deuxième langue étrangère. Nous avons choisi de situer nos investigations dans le contexte du processus d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau débutant, ayant comme cadre théorique de référence une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressée au tout début de l'apprentissage du français par les étudiants polonais ayant déjà acquis l'anglais à l'école et, éventuellement, une autre langue étrangère. Un tel

contexte didactique nous a servi de référence pour les recherches empiriques entreprises.

L'hypothèse que nous avons retenue afin de la vérifier sur la base des recherches planifiées supposait qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les effets produits par le *feedback électronique* et par celui du type *traditionnel* ni pour l'apprenant, ni pour l'enseignant. Afin de tester l'hypothèse choisie, nous avons recouru à l'expérience didactique qui nous a fourni le corpus principal de données indispensables à l'examen visé. Il a été enrichi de données provenant d'observations, d'interviews et d'enquêtes. Pour traiter toutes les données recueillies, nous nous sommes appuyée sur différentes méthodes d'analyse, aussi bien celles de nature statistique que celles du type descriptif. La mise en œuvre de la première méthode de traitement de données nous a permis de démontrer que, dans le cas du rendement des apprenants, le recours à l'un et à l'autre type de *feedback* contribue à apporter des résultats statistiquement identiques. L'analyse des réponses fournies par les étudiants après avoir reçu des informations rétroactives, étant, premièrement, directement transmises par l'enseignant et, deuxièmement, disponibles sur une plateforme d'apprentissage, a dévoilé que la qualité des performances des étudiants non seulement augmente dans tous les deux cas mais, ce qui est le plus important pour les objectifs de notre recherche, elle reste comparable indépendamment du type de *feedback* auquel les apprenants ont été auparavant exposés. De tels résultats nous ont permis d'arriver à la conclusion que, au niveau des effets statistiquement mesurables, le recours au *feedback traditionnel* et *électronique* ne présente pas de différences significatives pour l'apprenant. Pourtant, l'analyse des témoignages personnels des participants à l'expérience a montré que le jugement de l'utilité de l'un et de l'autre type de *feedback* n'était pas pareil. Tout en appréciant la qualité du *feedback traditionnel* reçu, les étudiants indiquaient souvent que, pour le type d'exercices proposé, le *feedback électronique* était à leurs yeux plus convenable pour plusieurs raisons, notamment une plus grande facilité d'accès aux informations recherchées, une plus grande quantité et richesse de ressources supplémentaires, la possibilité d'avoir toutes les informations nécessaires « en un clic », sans devoir les rechercher dans un tas de notes, etc. Du point de vue didactique, de telles remarques des apprenants semblent être importantes pour la planification du processus d'enseignement/apprentissage.

D'un autre côté, l'analyse descriptive des informations en retour qui étaient accessibles à l'enseignant-concepteur tout au long du déroulement de l'expérience nous a permis de tester la validité de l'hypothèse retenue pour le second acteur principal du processus didactique. L'examen des données recueillies a prouvé que, pour l'enseignant, le changement des techniques de transmission d'informations rétroactives entraîne des changements importants en ce qui concerne la quantité, la nature ainsi que la valeur pédagogique des informations qu'il est en mesure de recevoir à partir des travaux des apprenants.

L'utilisation de la plateforme *Moodle* sur laquelle l'un des tests proposés ainsi que le *feedback* qui lui était associé étaient mis à la disposition des étudiants a donné à l'enseignant la possibilité d'accéder non seulement aux informations concernant le type et la nature des problèmes linguistiques rencontrés par les étudiants pendant l'exécution des exercices préparés, comme c'était le cas pour le *feedback traditionnel*, mais également à différents types d'informations supplémentaires. Ces dernières ont permis de découvrir, entre autres, certaines des stratégies, telles que le type d'informations consultées, la fréquence de faire appel à celles-ci, le recours ou son absence à des ressources supplémentaires, etc., que les étudiants avaient mises en œuvre afin de surmonter les problèmes grammaticaux, lexicaux et/ou orthographiques auparavant diagnostiqués dans le test d'entraînement correspondant. La présence de telles différences entre les informations reçues par l'enseignant nous a conduite à reconnaître que, pour cet acteur du processus didactique, la mise en œuvre du *feedback traditionnel* et *électronique* ne présente pas les mêmes avantages.

En conséquence, l'analyse de tout le corpus recueilli lors des recherches effectuées nous autorise à constater que notre hypothèse de travail supposant le manque de différences significatives entre les effets produits par les deux types de *feedback* mis en œuvre n'est valide que partiellement, mais dans la partie la plus importante du point de vue didactique : les résultats obtenus ont permis d'observer l'identité des influences des *feedbacks* utilisés sur l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage mis en analyse.

Néanmoins, l'examen des opinions personnelles des participants à l'expérience, indiquant un caractère plus pratique du recours au *feedback électronique* pour le type d'exercices donné, ainsi que l'analyse des types et de la nature d'informations auxquelles l'enseignant pouvait accéder grâce à l'utilisation de la plateforme d'apprentissage proposée ont dévoilé des différences non négligeables entre les deux types de *feedback* soumis aux recherches entreprises.

Les résultats que nous avons obtenus pourraient être utiles à tous les enseignants des langues étrangères qui intègrent ou pensent intégrer des outils informatiques à vocation éducative dans leurs pratiques didactiques. Les analyses présentées dans notre travail montrent que le recours à ce type d'outils pour les activités centrées sur la pratique ou l'évaluation des connaissances ponctuelles, inscrites, naturellement, dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'ensemble des compétences communicatives, peut être efficace et, dans une certaine mesure, plus profitable pour les deux acteurs du processus didactique que le recours, pour le même type d'activités, aux techniques traditionnelles. Ainsi les enseignants peuvent-ils enrichir l'éventail de techniques de travail traditionnellement utilisées en classe de langue de techniques électroniques apportant, au moins dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère au niveau débutant, des résultats d'apprentissage comparables. La mise à la disposition des apprenants, par exemple sur une plateforme d'apprentissage,

des exercices interactifs abordant la problématique liée à la pratique des sous-systèmes particuliers d'une langue en voie d'acquisition et suivis d'un *feedback* approprié peut constituer soit une proposition alternative soit une proposition complémentaire pour les exercices du même type effectués habituellement en présentiel. Quelle que soit l'option choisie, les enseignants gagnent la possibilité de préparer une offre d'exercices plus individualisée qui, d'une part, répondra aux besoins particuliers de leurs apprenants et se concentrera sur les réelles difficultés qu'ils éprouvent dans l'apprentissage du matériel linguistique visé et qui, d'autre part, sera mieux adaptée à un contexte d'enseignement/apprentissage donné que, par exemple, les exercices proposés dans les manuels de langue destinés à un public universel, donc indéterminé.

Il ne nous reste qu'à espérer que notre étude contribuera à mettre en lumière certains des aspects relatifs à l'approfondissement des recherches sur les pratiques évaluatives en langues vivantes, particulièrement ceux concernant le phénomène du *feedback* mis en relation avec l'intégration des nouvelles technologies éducatives dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Tout en ayant fourni des arguments pour sensibiliser les enseignants et les chercheurs en DLCE aux ressemblances et aux différences entre le *feedback* traditionnel et celui électronique dans le contexte analysé, nous devons admettre que les recherches proposées ne constituent qu'un pas vers l'appréhension de la problématique choisie. Celle-ci est tellement riche et diversifiée en raison de la nature même du processus de *feedback* ainsi que du nombre de facteurs directement et indirectement influant sur son déroulement et, en conséquence, décidant de son efficacité. Il nous semblerait fructueux d'approfondir les analyses sur le *feedback* électronique en envisageant, par exemple, ses effets sur d'autres types d'activités, ou dans un sens plus large de tâches, langagières et communicatives.

Annexes

Exemples de générateurs

Nom	Source	Auteur(s)/ Editeur(s)	Langue(s)	Système(s) d'exploitation	Type d'exercice
1	2	3	4	5	6
<i>DYRIS</i>	http://dyris.free.fr	Eric Leydet	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> Windows (toutes les versions) Linux Mac Os 	quiz (2 variantes de réponses à fournir : une seule bonne réponse à choisir ou une courte réponse à écrire)
<i>GENQUIZ</i>	http://genetic.chez-alice.fr/presentation.html	Pascal Grosjean	française	Windows (toutes les versions)	quiz avec une seule bonne réponse à choisir
<i>JAVASCRIPT QUIZMAKER</i>	www.attotron.com/pub/Quizmake.htm	Attotron	anglaise	<ul style="list-style-type: none"> Windows (toutes les versions) Mac Os 	quiz avec une seule bonne réponse à choisir en deux modes : entraînement ou évaluation
<i>QUESTIONS-RÉPONSES (renommé à présent ATLENCE CLICK'N STUDY)</i>	http://www.atlence.com/telechargement-logiciels/atlence-click-n-study-qr.html	Atlence	française	Windows (toutes les versions)	quiz à six variantes de réponses classées en 2 modes : 4 « examen » (réponse binaire de type vrai/faux ; une courte réponse à écrire ; une seule bonne réponse à choisir ; choix d'une réponse à partir du menu déroulant (appelé « pot pourri »)) et 2 « jeux » (pendu et lettres en place)

Annexe 1

de quiz analysés

Type(s) de données supportées	Format(s) de fichiers créés	Programmation d'exercices	Remarques supplémentaires
7	8	9	10
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes) 	pages Web	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte requise)	<ul style="list-style-type: none"> • programmation des exercices directement en ligne • possibilité de catégorisation des exercices créés • correction de réponses ponctuelle ou finale • possibilité d'afficher la solution pour ne pas bloquer l'apprenant s'il ne connaît pas la réponse
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes) • sonores 	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • aucune possibilité de changer les paramètres des pages Web créées à moins de recourir à un éditeur HTML quelconque
textuelles	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • programmation des exercices directement en ligne • possibilité d'insérer des liens vers d'autres pages Web • possibilité d'associer à chaque réponse proposée des commentaires supplémentaires diversifiés • aucune possibilité de changer les paramètres des pages Web créées à moins de recourir à un éditeur HTML quelconque
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • fichiers exécutables autonomes • pages Web • exercices prêts à être imprimés (avec ou sans corrigé) 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • personnalisation des exercices générés • possibilité de catégorisation des questions préparées et de création des séquences thématiques • correction de réponses ponctuelle ou finale avec ou non des commentaires supplémentaires, expliquant toutefois uniquement la justesse de la bonne réponse • possibilité de gérer les résultats des apprenants

1	2	3	4	5	6
<i>QUEST</i>	http://jfbradu.free.fr/telechquest/questdiffusion.htm	Benjamin Bradu	française	Windows (toutes les versions)	quiz, avec une seule ou plusieurs bonne(s) réponse(s) à choisir, en deux modes : entraînement ou évaluation
<i>QUESTY</i>	www.questy.fr	Dominique Bonnefon	<ul style="list-style-type: none"> • française • anglaise • espagnole 	<ul style="list-style-type: none"> • pour créer les exercices : Windows (toutes les versions) • pour exécuter les exercices en format HTML : Windows, Linux, Mac Os. 	quiz à trois variantes de réponses : <ul style="list-style-type: none"> • réponse binaire de type vrai/faux • une seule bonne réponse à choisir • plusieurs bonnes réponses à choisir
<i>QUIZ</i>	http://usinaquiz.free.fr/mde.htm	panoplie de quiz disponibles sur le site Usina Quiz	<ul style="list-style-type: none"> • française • et/ou anglaise 	Windows (toutes les versions)	série de quiz à trois variantes de réponses : <ul style="list-style-type: none"> • radio (la/les bonnes réponse(s) à choisir) • formulaire (une courte réponse à écrire) • menu déroulant

suite annexe 1

7	8	9	10
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes) 	pages Web	difficile pour les utilisateurs novices (maîtrise d'éditeur de texte et/ou de pages Web requise)	<ul style="list-style-type: none"> • différentes possibilités de personnalisation des exercices générés à condition de savoir utiliser des éditeurs de texte ou de pages Web • évaluation finale des réponses fournies
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • fichiers exécutables autonomes • pages Web • exercices prêts à être imprimés 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • différentes possibilités de personnalisation des exercices générés • correction de réponses ponctuelle ou finale avec ou non des commentaires supplémentaires, expliquant toutefois uniquement la justesse de la bonne réponse • possibilité d'enchaîner des séries de quiz fabriqués • possibilité de gérer les résultats des apprenants
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles (dans la plupart des cas) 	pages Web	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte requise)	<ul style="list-style-type: none"> • programmation de la plupart des quiz directement en ligne • un nombre assez impressionnant de différents types de quiz (téléchargeables ou exploitables en ligne) mais avec peu de possibilités de personnalisation des exercices créés

Exemples de générateurs d'activités

Nom	Source	Auteur(s)/ Editeur(s)	Langue(s)	Système(s) d'exploitation	Type d'activité
<i>CANTARE</i>	http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/cantare	CCDMD	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> Windows (XP / Vista) Mac Os 	compréhension de documents sonores et/ou audio-visuels
<i>ECT</i>	http://usinaquiz.free.fr/qcmtxt/ect1.htm	Usina Quiz	française	Windows (toutes les versions)	compréhension de documents écrits (à la base de quiz avec une seule ou plusieurs bonne(s) réponse(s) à choisir)
<i>QUIZMAKER</i>	www.edict.com.hk/quizMaker/quizRC.htm	Virtual Language Centr	anglaise	Windows (toutes les versions)	compréhension de documents écrits à la base de quiz avec une seule bonne réponse à choisir

Annexe 2

(ou de tâches fermées) analysés

Type(s) de données supportées	Format(s) de fichiers créés	Programmation d'activités	Remarques supplémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • pages Web • versions imprimables des activités préparées 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • interface du logiciel très convivial et simple à utiliser • possibilité de créer différents albums sonores ou audio-visuels thématiques • possibilité d'associer différents types d'exercices préparés dans le logiciel <i>Netquiz Pro</i> • paramétrisation des activités préparées individualisée
textuelles	pages Web (en deux versions : « parchemin » et « azur »)	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte et de pages Web requise)	<ul style="list-style-type: none"> • mise en page des activités créées assez originale et attrayante • possibilité de catégorisation des questions préparées en 3 groupes thématiques concernant la compréhension, le vocabulaire, ou la grammaire) • correction ponctuelle ou finale de réponses fournies
textuelles	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • génération des activités directement en ligne • évaluation finale des réponses fournies • aucune possibilité de changer les paramètres des pages Web créées à moins de recourir à un éditeur HTML quelconque

Exemples de générateurs de jeux

Nom	Source	Auteur(s)/ Editeur(s)	Langue(s)	Système(s) d'exploitation	Type d'exercice
1	2	3	4	5	6
<i>CLASSTOOLS</i>	http://classtools.net/	Russel Tarr	anglaise	Windows (toutes les versions)	de nombreux jeux et activités ludiques, par exemple : puzzles, images réactives, recherche d'éléments, jeux de mémoire, exercices d'association, etc.
<i>DRAGDROP</i>	www.usinaquiz.ovh.org/jeux/drag/drag.htm	Tobias Poschwatta	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	Windows (toutes les versions)	chercher les éléments indiqués sur une image donnée
<i>ECLIPSE CROSSWORD</i>	http://www.eclipsecrossword.com/download.html	Green Eclipse.com	anglaise	Windows (toutes les versions)	mots croisés
<i>GENETIKET</i>	http://genetic.chez-alice.fr/presentation.html	Pascal Grosjean	française	Windows (toutes les versions)	identifier les mots donnés sur l'image proposée
<i>GENERATEUR DE TEXTE</i>	http://usinaquiz.free.fr/jeux/generateurdetexte.htm	Daniel C. Peterson	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	Windows (toutes les versions)	génération de courts textes (cartes postales, récits, lettres, etc.) personnalisés
<i>JEU DE L'OIE</i>	http://java.arca.devillage.com/quizz/oief.html	Christophe Caissotti	française	<ul style="list-style-type: none"> Windows (toutes les versions) Mac Os 	jeu de questions-réponses où la bonne réponse permet d'avancer et de ramener l'oie dans sa maison

Annexe 3

et d'activités ludiques analysés

Type(s) de données supportées	Format(s) de fichiers créés	Programmation d'exercices	Remarques supplémentaires
7	8	9	10
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) 	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • programmation des jeux directement en ligne • assez intéressant et simple à utiliser, le désavantage principal de ce site consiste tout de même à afficher tous les commentaires et commandes en anglais
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes) 	pages Web	difficile pour les utilisateurs novices (maîtrise d'éditeur de texte et/ou de pages Web requise)	
textuelles	<ul style="list-style-type: none"> • pages Web • versions imprimables 	assez facile	dans les versions HTML, malgré les changements auparavant introduits, les commandes et les commentaires apparaissent en anglais
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes) 	pages Web	facile	aucune possibilité de changer les paramètres des pages Web créées à moins de recourir à un éditeur HTML quelconque
textuelles	pages Web	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte et de pages Web requise)	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité d'inventer plusieurs histoires ou autres types de textes auxquels les apprenants donneront du sens selon leur propre choix et imagination • possibilité de diversifier les objectifs des exercices fabriquées en variant les catégories d'informations à compléter
textuelles	pages Web	difficile (besoin de maîtriser le langage Java)	les accents n'apparaissent pas dans les jeux créés sous Mac Os

1	2	3	4	5	6
<i>JEU DES MOTS</i>	www.usinaquiz.ovh.org/flash/mot/word2.html	Arpit Jain	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	Windows (toutes les versions)	formation de mots à partir de lettres données
<i>LINNAEUS</i>	www.sequane.com	Fabien Olivry	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> Windows (toutes les versions) Linux 	classement d'éléments donnés dans les catégories correspondantes
<i>MEMOLANG</i>	www.usinaquiz.ovh.org/jeux/memolang/memolang.htm	Usina quiz	française	Windows (toutes les versions)	jeu de mémoire
<i>MEMO-« MOTS »</i>	http://jeux.lulu.pagesperso-orange.fr/html/memo/memogene.htm	Jeux de Lulu	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	Windows (toutes les versions)	jeu de mémoire
<i>MOTS ENTRECROISÉS</i>	http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/mots-entrecroises	CCDMD	<ul style="list-style-type: none"> française anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> Windows (toutes les versions) Mac Os 	mots croisés
<i>PENDU</i>	www.usinaquiz.ovh.org/pendu/pendu.htm	Usina quiz	française	Windows (toutes les versions)	une sorte de jeu-devinette de mots choisis

suite annexe 3

7	8	9	10
textuelles	pages Web	difficile (besoin de maîtriser les principes de programmation en Flash)	
textuelles	pages Web	facile	
textuelles	pages Web	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte et de pages Web requise)	
textuelles	pages Web	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte et de pages Web requise)	
textuelles	<ul style="list-style-type: none"> • pages Web • versions imprimables 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • interface du logiciel très convivial et simple à utiliser • possibilité de créer des dictionnaires thématiques • possibilité d'unir plusieurs dictionnaires préparés • correction de réponses ponctuelle ou finale avec ou non des commentaires supplémentaires
textuelles	pages Web	un peu difficile pour les utilisateurs novices (une certaine connaissance en matière d'édition de texte et de pages Web requise)	possibilité de classer les mots à deviner en des groupes thématiques

1	2	3	4	5	6
<i>QUANDARY</i>	http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php	Half-Baked Software	anglaise (plusieurs traductions du logiciel disponibles, par exemple, française, italienne, allemande, espagnole, etc.)	Windows (toutes les versions)	jeu de rôle/création d'histoires interactives
<i>ROMAN DONT TU ES LE HEROS</i>	http://pragmatice.net/roman/	Pragmatice	française	Windows (toutes les versions)	jeu de rôle/création d'histoires interactives
<i>LA VOUVRE</i>	www.sequane.com	Fabien Olivry	<ul style="list-style-type: none"> • française • anglaise • allemande • portugaise 	<ul style="list-style-type: none"> • Windows (toutes les versions) • Linux 	jeu à la manière du jeu de l'oie où le héros principal est le serpent

suite annexe 3

7	8	9	10
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • logiciel très convivial et simple à utiliser • plusieurs possibilités de personnaliser les jeux générés • possibilités d'insérer des liens vers d'autres ressources et pages Internet
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes ou en forme de lien vers des pages Web externes) 	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité de créer des histoires choisies directement en ligne • outil très intéressant mais pas si puissant que le logiciel Quandary
textuelles	pages Web	facile	<ul style="list-style-type: none"> • plusieurs possibilités de personnaliser les jeux générés • possibilité d'utiliser le mode multi-joueurs et jouer à 2, 3 ou 4 joueurs en même temps

Exemples de systèmes-auteurs

Nom	Source	Auteur(s)/ Editeur(s)	Langue(s)	Système(s) d'exploitation	Types d'exercices
1	2	3	4	5	6
<i>CREATEXO</i>	http://wims.unice.fr/wims/	XIAO Gang	française	Windows (toutes les versions)	<ul style="list-style-type: none"> • exercices lacunaires • exercices de mise en ordre • exercices d'association • quiz (choix d'une seule ou plusieurs bonnes réponses parmi les solutions proposées, une courte réponse à remplir) • classement d'éléments dans les catégories correspondantes
<i>JCLIC</i>	http://clic.xtec.cat/en/clic3/download.htm	Francesc Busquets	espagnole (traduction du programme disponible entre autres en anglais, français ou allemand)	<ul style="list-style-type: none"> • Windows (toutes les versions) • Linux • Mac Os 	<ul style="list-style-type: none"> • mots-croisés • puzzles • exercices à base de textes • exercices d'association d'images ou de sons • recherche d'éléments indiqués
<i>HOT POTATOES</i>	http://hotpot.uvic.ca	Half-Baked Software	anglaise (plusieurs traductions du logiciel disponibles, par exemple, française, italienne, allemande, espagnole, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Windows (toutes les versions) • Linux • Mac Os 	<ul style="list-style-type: none"> • mots-croisés • quiz • remises en ordre (demandant aux apprenants de reconstruire une suite logique à partir de différents types d'éléments isolés ou de segments d'énoncés) • exercices d'association • exercices lacunaires

« multi-activités » analysés

Type(s) de données supportées	Format(s) de fichiers créés	Programmation d'exercices	Remarques supplémentaires
7	8	9	10
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes) 	pages Web	assez facile (deux modes de travail prévus : l'un, mode brut, destiné aux utilisateurs experts, l'autre, contenant des modèles pour chaque exercice et d'autres aides censées être utiles pendant la préparation des exercices choisis, aux utilisateurs novices)	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité de programmer et de publier des exercices directement en ligne • peu de possibilités de personnalisation des exercices ou des pages Web créés sauf les paramètres principaux (nom de l'exercice, contenus de commentaires, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • fichiers exécutables autonomes • exercices prêts à être imprimés • pages Web (dans les versions les plus récentes du programme) 	un peu difficile — la mise en main du programme demande plus de temps que les autres logiciels de ce groupe de systèmes-auteurs	<ul style="list-style-type: none"> • différentes possibilités de personnalisation des exercices préparés • possibilité de catégorisation des exercices générés et de création des séquences thématiques • correction de réponses ponctuelle ou finale
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • exercices prêts à être imprimés • pages Web 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • logiciel très convivial et simple à utiliser • plusieurs possibilités de personnaliser les exercices générés • possibilités d'insérer des liens vers d'autres ressources et pages Internet • correction de réponses ponctuelle ou finale • possibilité de créer des dossiers thématiques à partir des exercices fabriqués

1	2	3	4	5	6
<i>NETQUIZ PRO</i>	http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-29 http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-4	CCDMD	<ul style="list-style-type: none"> • anglaise • française • espagnole 	<ul style="list-style-type: none"> • Windows (toutes les versions) • Mac Os 	<ul style="list-style-type: none"> • quiz (à réponse unique, à réponses multiples, à courte réponse, à réponse ouverte, de type vrai/faux) • dictées • exercices lacunaires • exercices d'association • exercices de remise en ordre • exercices d'identification des éléments donnés
<i>ORDIDAC</i>	http://dtup.free.fr/ordidac/	Patrick Olivier	française	Windows (toutes les versions)	<ul style="list-style-type: none"> • quiz (à réponse unique, à réponses multiples) • questions ouvertes (sans toutefois la possibilité de les évaluer à l'aide du programme)
<i>QUIZ FABER</i>	www.lucagalli.net	Luca Galli	<ul style="list-style-type: none"> • anglais • italienne • portugaise (plus les traductions de l'interface de l'espace destiné à l'apprenant en, entre autres, français, allemand, polonais, russe, etc.) 	Windows (toutes les versions)	<ul style="list-style-type: none"> • quiz (à réponse unique, à réponses multiples, à réponse ouverte, de type vrai/faux) • exercices lacunaires • exercices d'association

suite annexe 4

7	8	9	10
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • exercices prêts à être imprimés • pages Web 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • logiciel très convivial et simple à utiliser principalement destiné à créer des tests évaluatifs • plusieurs possibilités de personnaliser les exercices générés • possibilités d'insérer des liens vers d'autres ressources et pages Internet • correction de réponses ponctuelle ou finale • possibilité de créer des dossiers thématiques à partir des exercices fabriqués • possibilité de gérer les résultats des apprenants
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • audio-visuelles 	fichiers exécutables autonomes	facile	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité de créer des tests ou de toutes les leçons interactifs • possibilité d'employer ou de créer directement dans le logiciel des présentations multimédias • possibilité de gérer les résultats des apprenants
<ul style="list-style-type: none"> • textuelles • graphiques (images fixes et animées) • sonores • audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • exercices prêts à être imprimés • pages Web 	facile	<ul style="list-style-type: none"> • programme conçu avant tout afin de permettre la création différents types de tests, d'entraînement ou évaluatifs • plusieurs possibilités de personnaliser les exercices générés • la possibilité de relier les tests entre eux • correction des réponses ponctuelle ou sommative • possibilité de gérer les résultats et les progrès des apprenants

Exemples de plateformes d'apprentissage analysées

Nom	Source	Statut	Auteur(s)/ Editeurs(s)	Langue(s)	Principales fonctionnalités
1	2	3	4	5	6
<i>Akuter</i>	http://akuter.fr/products-fr/	produit commercial	Akuter	<ul style="list-style-type: none"> • française • anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mise en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone
<i>Chamilo</i>	http://www.chamilo.org/fr/chamilo-fr	produit open-source	Chamilo	plusieurs versions disponibles dont celles française, anglaise, espagnole, portugaise, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mise en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone

suite annexe 5

1	2	3	4	5	6
<i>Claroline</i>	http://www.claroline.net	produit open-source	Université de Louvain	plus de 35 versions disponibles dont celles française, anglaise, espagnole, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage synchrones (telles que visioconférences) et asynchrones • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • importation du matériel préparé dans d'autres logiciels • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone
<i>Cybeo</i>	https://cybeo.adullact.net	produit libre et gratuit	Cybeo sphère	française	<ul style="list-style-type: none"> • gestion des parcours d'apprentissage et des groupes créés • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage • mise en place de différents types de ressources multimédias • communication et collaboration en mode synchrone

suite annexe 5

1	2	3	4	5	6
<i>Dokeos</i>	http://www.dokeos.com/fr	<i>Dokeos</i> — produit open-source <i>Dokeos Pro</i> — produit commercial	Dokeos	plus de 35 versions disponibles dont celles française, anglaise, espagnole, polonaise, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage synchrones (telles visioconférences) et asynchrones • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • importation du matériel préparé dans d'autres logiciels • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone
<i>e-doceo</i>	http://www.e-doceo.net/logiciels-e-learning/learning-manager.php	produit commercial composé d'un logiciel LMS (<i>e-doceo learning manager</i>) et d'un logiciel LCMS (<i>e-doceo content manager</i>)	e-doceo France	française	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage synchrones (telles vidéoconférences) et asynchrones • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • importation du matériel préparé dans d'autres logiciels • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone

suite annexe 5

1	2	3	4	5	6
<i>Esprit</i>	http://deste.umons.ac.be/esprit/login.php	produit libre et gratuit	Comité Réseau des Universités	française	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • hébergement de pages Web • partage de documents • communication en mode synchrone et asynchrone
<i>Formagri</i>	http://www.formagri.fr/	produit open-source	équipe Formagri (soutenue par le Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt)	française	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • importation du matériel préparé dans d'autres logiciels • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone
<i>Ganesha</i>	http://zodevga.anemalab.org/	produit libre et gratuit	ANEMA	française	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone
<i>Jalon</i>	http://jalon.unice.fr	produit open-source	Université de Nice-Sophia Antipolis (UNS)	<ul style="list-style-type: none"> • française • anglaise • espagnole 	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • intégration de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone

1	2	3	4	5	6
<i>Moodle</i>	http://moodle.com/	produit open-source	Moodle™	plus de trentaine de versions disponibles dont celles française, anglaise, espagnole, polonaise, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • création de différents types d'activités d'apprentissage • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • importation du matériel préparé dans d'autres logiciels • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone
<i>Sakai CLE</i>	http://sakaiproject.org/	produit open-source	Sakai Community	<ul style="list-style-type: none"> • anglaise • espagnole • documentation française disponible sur 	<ul style="list-style-type: none"> • gestion du processus didactique • planification et mis en œuvre du contenu pédagogique • recherche et partage de documents (privés et publics) • création de différents types d'activités d'apprentissage • mise en place de différents types de ressources multimédias (textuelles, auditives, visuelles, etc.) • importation du matériel préparé dans d'autres logiciels • communication et collaboration en mode synchrone et asynchrone

Références bibliographiques

- AMYOTTE L., 1996 : *Méthodes quantitatives. Applications à la recherche en sciences humaines*. Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- ANDERSON J., 1988 : « Évolution du rôle de l'ordinateur : du statut d'enseignant au statut d'enseigné ». *Recherches et application : le français dans le monde*, numéro spécial, août-septembre.
- ANDERSON J.R., 1998 : *Uczenie się i pamięć: integracja zagadnień*. Przeł. E. CZERNIAWSKA. Warszawa, WSiP.
- ANNOOT E., 1995 : *Les formateurs face aux nouvelles technologies : Le sens du changement*. Paris, Éditions Ophrys, coll. « Autoformation et Enseignement Multimédia / Concepts, méthodologies, techniques ».
- ARABSKI J., 2007 : „Transfer międzyjęzykowy”. In : KURCZ I., red. : *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, GWP, pp. 341—351.
- ASTOLFI J.-P., 1997 : *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- BACCINO T., 2004 : *La lecture électronique*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BADDELEY A., 1998 : *Pamięć. Podręcznik użytkownika*. Przeł. E. KOŁODZIEJ-JÓZEFOWICZ. Warszawa, Prószyński i S-ka.
- BANGE P., 2005 : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan.
- BARBÉ G., COURTILLON J., dir., 2005 : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 4 : Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles, De Bœck & Larcier s.a.
- BAYLON C., 1996 : *Sociolinguistique. Société, langue, discours*. Paris, Édition Nathan.
- BÉDARD E., MAURAI J., éd., 1983 : *La norme linguistique*. Québec, Conseil de la langue française.
- BERNARD M., réd., 2005 : *Le e-learning. La distance en question dans la formation*. Paris, L'Harmattan.
- BERTIN J.-C., 2001 : *Des outils pour les langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris, Ellipses Édition Marketing S.A.
- BERTRAND A., GARNIER P.-H., 2005 : *Psychologie cognitive*. Paris, Studyrama.

- BERTRAND O., SCHAFFNER I., dir., 2010 : *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris, Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Linguistique et didactique ».
- BERTRAND Y., 1987 : « Fautes ou erreurs ? Erreurs et fautes ». *Les langues modernes*, 5, pp. 70—80.
- BESSE H., 2001 : « Peut-on “naturaliser” l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? ». *Recherches et application : le français dans le monde*, numéro spécial : *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, pp. 29—57.
- BESSE H., PORQUIER R., 1991 : *Grammaire et didactique des langues étrangères*. Paris, Crédif-Hatier, coll. « LAL ».
- BOGAARDS P., 1998 : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- BOGACKI K., 2009 : « Vers une version contrôlée du polonais ». In : *Panorama des études en linguistique diachronique et synchronique. Mélanges offerts à Józef Sygnicki*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, pp. 31—50.
- BOLTON S., 1991 : *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris, Les Éditions Didier, coll. « LAL ».
- BOURGUIGNON C., 2010 : *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris, Delagrave Édition, coll. « Pédagogie et formation ».
- BRUILLARD E., 1997 : *Les machines à enseigner*. Paris, Éditions Hermès.
- BRZEZIŃSKI J., 2007 : *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CANGUILHEM G., 1985 : *La Connaissance de la vie*. Paris, Vrin.
- CHANIER T., 2000 : « Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche ». In : DUQUETTE L., LAURIER M., dir. : *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Québec, Les Éditions LOGIQUES, pp. 53—91.
- CHANQUOY L., 2005 : *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*. Paris, Hachette Livre.
- CHARDENET P., 2013 : « De quoi l'évaluation peut-elle être le nom ? ». *Recherches et application : le français dans le monde*, n° 53, numéro spécial : *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, pp. 42—55.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., 2006 : « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distance et savoir*, Vol. 4, pp. 469—496. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- CHARLIER B., HENRI F., dir., 2010 : *Apprendre avec les technologies*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- CORDER P., [1967] 1980a : « Que signifient les erreurs des apprenants ? » *Langages*, 57, pp. 9—15.
- CORDER P., [1971] 1980b : « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». *Langages*, 57, pp. 17—28.

- CORNAIRE C., RAYMOND P.M., 1999 : *La production écrite*. Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- COUFFIGNAL L., 1963 : *La cybernétique*. Paris, PUF.
- CRINON J., LEGROS D., MARIN B., AVEL P., 2007 : « Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques ». *Alsic*, Vol. 10, n° 1, pp. 51—64. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/544>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- CRINON J., MARIN B., 2010 : « Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XV—2, pp. 85—99. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- CUQ J.-P., coord., 2003 : *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- DAKOWSKA M., 2001 : *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- DAMAR M.-E., 2009 : *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles, P.I.E. PETER LANG S.A., coll. « GRAMM-R. Études de linguistique française », n° 5.
- DEBYSER F., 1971 : « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, 8, pp. 31—62.
- DEFAYS J.-M., MARÉCHAL M., 2003 : « L'évaluation de la maîtrise d'une langue, maternelle ou étrangère ». *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale : Évaluation : efficacité et équité. Acte du colloque ADMEE, 4—6 septembre 2003, Université de Liège*, n° 15 et 16, cdrom, pp. 427—436.
- DEGACHE C., NISSEN E., 2008 : « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignement : pratiques, représentations, évolutions ». *Alsic*, Vol. 11, n° 1, pp. 61—92. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/index797.html#article-797>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- DE KETELE J.-M., 2010 : « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 15, n° 1, pp. 25—37. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- DELABY A., 2006 : *Créer un cours en ligne*. Paris, Éditions d'Organisation.
- DEMAIZIÈRE F., 2007 : « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage ». *Alsic*, Vol. 10, n° 1, pp. 5—21. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/index220.html>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- DEMAIZIÈRE F., DUBUISSON C., 1992 : *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Gap, Ophrys, coll. « AEM ».
- DEMPSEY J.V., SALES G.C., eds., 1993 : «Interactive instruction and feedback». New Jersey, Educational Technology Publications.
- DEPOVER Ch., GIARDINA M., MARTON P., 1998 : *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Paris, L'Harmattan.
- DEPOVER Ch., KARSENTI T., KOMIS V., 2007 : *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, PUQ, coll. « Éducation ».

- DESMET P., RIVENS MOMPEAN A., 2010 : « ELAO et production écrite : bilan et perspective ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 15—2, pp. 5—8. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- DESMET P., 2006 : « L'apprentissage/enseignement des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 11, pp. 119—138. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- DESMET P., 2007 : « L'apport des TIC à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage des langues centré sur l'apprenant ». *ITL. International Journal of Applied Linguistics*, n° 154, pp. 91—110.
- DE VRIES E., 2001 : « Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? » *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 137, pp. 105—116.
- DUBOIS J. et al., 1994 : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.
- DUMONT C., 2007 : « Mise en œuvre technique. Les plates-formes ». In : MANDERSCHIED J.-C., JEUNESSE C., dir. : *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université, pp. 119—139.
- DURAND D., [1979] 2010 : *La systémique*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- ELLIS R., 2009 : « A typology of written corrective feedback types ». *ELT Journal*, Vol. 63 (2), pp. 97—107.
- ENDRIZZI L., REY O., 2008 : « L'évaluation au cœur des apprentissages ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 39, novembre. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=39&lang=fr>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- FAYOL M., 2003 : « La logique de l'erreur ». In : DORTIER J.-F. : *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Auxerre, Sciences Humaines Éditions, pp. 333—337.
- FERGUSON G.A., TAKANE Y., 1997 : *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. ZAGRODZKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- FOUCHER A.-L., POTHIER M., 2007 : « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE ». *Alsic*, Vol. 10, n° 1, pp. 145—157. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/625>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- FOUCHER A.-L., RODRIGUES C., HAMON L., 2010 : « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 15—2, pp. 155—172. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- FRAUENFELDER U., NOYAU C., PERDUE C., PORQUIER R., 1980 : « Connaissance en langue étrangère ». *Langages*, Vol. 57, pp. 43—59.
- GADET F., 2003 : « La variation : le français dans l'espace social, régional et international ». In : YAGUELLO M., dir. : *Le grand livre de la langue française*. Paris, Éditions du Seuil, pp. 91—153.
- GADET F., 2007 : *La variation sociale en français*. Paris, OPHRYS.

- GAJEK E., 2008 : *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GALISSON R., 1980 : *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*. Paris, Clé International.
- GALISSON R., COSTE D., dir., 1976 : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Librairie Hachette.
- GAONAC'H D., 1984 : « La notion d'interlangue et la psychologie cognitive du langage ». In : PY B., dir. : *Acquisition d'une langue étrangère III, Actes du Colloque du 16—18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel*. Saint-Denis, Université Paris VIII—Vincennes, Encrages, pp. 63—86.
- GARRETT N., 1987a : *Modern media in foreign language education*. Lincolnwood, National Textbook.
- GARRETT N., 1987b : « A Psycholinguistic Perspective on Grammar and CALL ». In : SMITH W.F., ed. : *Modern Media in Foreign Language Education : Theory and Implementation*. Lincolnwood, National Textbook, pp. 169—196.
- GERARD F.-M., 2013 : « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 18, n° 1, pp. 75—92. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- GERBAULT J., éd., 2007 : *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris, L'Harmattan.
- GERBAULT J., 2010 : « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 15—2, pp. 37—52. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- GERMAIN C., 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International.
- GIACOBBE J., 1990 : « Le recours à la langue première. Une approche cognitive ». In : GAONAC'H D., coord. : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris, Hachette, coll. « Le français dans le monde/Recherche et Applications », pp. 115—123.
- GODEFROID J., 2008 : *Psychologie. Science humaine et science cognitive*. Bruxelles, De Boeck Université.
- GREŃ J., 1976 : *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*. Warszawa, PWN.
- GREVISSE M., adaptation polonaise ŻUCHEŁKOWSKA A., 2010 : *Gramatyka języka francuskiego od A do... B2*. Poznań, Wydawnictwo Nowela.
- GRUCZA F., 1978 : „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy”. *Przegląd Glottodydaktyczny*, Vol. 1, pp. 3—35.
- GRUCZA F., red., 1978 : *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa, WSiP.
- GUEGUEN N., 1997 : *Manuel de statistique pour psychologues*. Paris, Dunod.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER É., KHOMSI A., 1983 : « Les Français devant la norme ». In : BÉDARD E., MAURAS J., éd. : *La norme linguistique*. Québec, Conseil de la langue française.

- GUICHON N., 2006 : *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris, Ophrys, coll. « Autoformation et Enseignement Multimédia ».
- GUICHON N., 2012 : « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) — Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Alsic*, Vol. 15, n° 3. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2539>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- GUIRAUD P., 1969 : *Essais de stylistique*. Paris, Klincksieck.
- HADJI C., 1989 : *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions à l'action*. Paris, ESF Éditeur, coll. « Pédagogie/Recherche ».
- HADJI C., 1997 : *Évaluation démystifiée*. Paris, ESF Éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- HADJI C., 2012 : *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, Groupe De Boeck s.a.
- HARVEY D., 1999 : *La multimédiatisation en éducation*. Paris, L'Harmattan.
- HATTIE J., TIMPERLEY H., 2007 : "The power of Feedback". *Revue of Educational Research*, Vol. 77, n° 1, pp. 81—112. Disponible sur : <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.full.pdf+html>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- HEIFT T., 2004 : "Corrective feedback and learner uptake in CALL". *ReCALL*, Vol. 16 (2), pp. 416—431.
- HEIFT T., SCHULZE M., 2007 : *Errors and Intelligence in Computer-Assisted Language Learning: Parsers and Pedagogues*. New York, Routledge.
- HIRSCHSPRUNG N., 2005 : *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Hachette Livre.
- HOLLAND M., KAPLAN J., 1995 : "Natural language processing techniques in computer-assisted language learning: Status and instructional issues". *Instructional Science*, Vol. 23, n° 5—6, pp. 351—380.
- HUVER E., SPRINGER C., 2011 : *L'évaluation en langues*. Paris, Les Éditions Didier, coll. « Langues & didactique ».
- JASKUŁA B., 1995 : *Psychologiczno-pedagogiczne aspekty komputeryzacji procesu nauczania-uczenia się*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- JULIA J.-T., 2003 : « Interactivité, modes d'emploi. Réflexions préliminaires à la notion de document interactif ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, 3, Vol. 40, pp. 204—212. Disponible sur : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DOCSI&ID_NUMPUBLIE=DOCSI_403&ID_ARTICLE=DOCSI_403_0204. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- KARSENTI T., COLLIN S., éd., 2013 : *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation ?* Québec, PUQ.
- KOMOROWSKA H., 1980 : *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa, WSiP.
- KOMOROWSKA H., 2009 : *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- KULHAVY R.W., STOCK W.A., 1989 : "Feedback in written instruction : The place of response certainty". *Educational Psychology Review*, Vol. 1(4), pp. 279—308. Disponible sur : <http://www.springerlink.com/content/j266u216514jvv40/>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.

- KWAPISZ-OSADNIK K., 2010 : *Język francuski. Repetytorium gramatyczne*. Wyd. 2. Poznań, LektorKlett.
- LAMIZET B., SILEM A., dir., 1997 : *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris, Ellipses.
- LANCIEN T., 1998 : *Le Multimédia*. Paris, CLE International.
- LARRUY M.M., 2003 : *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International/VUEF, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- LEEMAN-BOUX D., 1994 : *Les fautes de français existent-elles ?* Paris, Seuil.
- LEGROS D., CRINON J., dir., 2002 : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin/VUEF.
- LEGROS D., HOAREU Y.V., BOUDÉCHICHE N., MAKHLOUF M., GABSI A., 2007 : « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ». *Alsic*, Vol. 10, n° 1, pp. 33—49. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/570>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- LE MOIGNE J.-L., 1990 : *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, Dunod.
- LEVY M., 1997 : *Computer assisted language learning. Context and conceptualization*. Oxford, NY, Oxford University Press.
- LEWICKA-MROCZEK E., 2009 : „Błąd językowy na lekcji języka obcego. Sposoby reagowania i terapii”. In : KOMOROWSKA H., red. : *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa, Wydawnictwo CODN, pp. 25—36.
- LINARD M., 1996 : *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, Montréal, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation ».
- LYSTER R., RANTA L., 1997 : “Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms”. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19(1), pp. 37—66.
- MANGENOT F., 1998 : « L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ? Actes du colloque *Linguaggi della formazione : l'informatica* ». Disponible sur <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/publicat.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- MANGENOT F., 2000 : « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, Vol. 3, n° 2, pp. 187—206. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/1833>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- MANGENOT F., 2002 : « L'apprentissage des langues ». In : LEGROS D., CRINON J., éd. : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin/VUEF, pp. 128—153.
- MANGENOT F., LOUVEAU E., 2006 : *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.
- MANGENOT F., ZOUROU K., 2007 : « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, Vol. 10, n° 1, pp. 65—99. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/650>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- MARQUET P., 2004 : *Informatique et enseignement : progrès ou évolution ?* Liège, Éditions Mardaga.

- MÉRIEUX R., LOISEAU Y., 2004 : *Connexions. Méthode de français. Niveau 1 et 2*. Paris, Didier.
- MEUNIER J.-P., 2003 : *Approches systémiques de la communication. Systémisme, mimétisme, cognition*. Bruxelles, De Boeck Université.
- MOREAU M.-L., dir., 1997 : *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège, Mardaga.
- MORIN E., [1977] 2005 : *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Essais ».
- MORY E.H., 2004 : “Feedback reasearch revisited”. In : JONANSSEN D., ed. : *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, Erlbaum Associated, pp. 745—783.
- MUCCHIELLI A., 1987 : *L'enseignement par ordinateur*. Paris, PUF.
- NAGATA N., 1993 : “Intelligent computer feedback for second language instruction”. *Modern Language Journal*, Vol. 77, pp. 330—339.
- NAGATA N., 1997 : “An experimental comparison of deductive and inductive feedback generated by a simple parser”. *System*, Vol. 25 (4), pp. 515—534.
- NANARD M., 1995 : « Les hypertextes : au-delà des liens, la connaissance ». *Revue Sciences et techniques éducatives*, Vol. 2, 1, pp. 31—59. Disponible sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001453>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- NOËL-JOTHY F., SAMPSONIS B., 2006 : *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris, Hachette Livre.
- NOYAU C., 1976 : « Les “français approchés” des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche ». *Langue Française*, n° 29, pp. 45—60.
- OLÉRON P., 1964 : « Introduction à l'enseignement programmé ». *Enfance*, Vol. 17, n° 1, pp. 1—38. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1964_num_17_1_2335. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- OLLIVIER C., PUREN L., 2011 : *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris, Éditions Maison des langues.
- OLLIVIER C., WEISS G., 2003 : « Aides à l'apprentissage et retour pédagogique dans les sites d'apprentissage des langues en ligne ». *ASp*, 41—42. Disponible sur : <http://asp.revues.org/1238>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- QOTB H., 2009 : *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet*. Paris, Éditions Publibook.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA U., 2008 : *Conter au risque de tout changer*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- PAQUELIN D., 2002 : « Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée ». *ALSIC*, Vol. 5, n° 1, pp. 3—32. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/1917?lang=en>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- PAQUETTE G., 2002 : *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec, PUQ.
- PENDANX M., 1998 : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette Livre, coll. « F/Autoformation ».

- PERRENOUD P., 1998 : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, De Bœck.
- PFEIFFER W., 2001 : *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wargos.
- PIENEMANN M., 1989 : "Is language teachable ? Psycholinguistic experiments and hypotheses". *Applied Linguistic*, Vol. 10 (1), pp. 52—79. Disponible sur : <http://applied.oxfordjournals.org/content/10/1/52.full.pdf+html>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- PILCH T., 1998 : *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- POISSON-QUINTON S. et al., 2003 : *Grammaire expliquée du français. Niveau débutant*. Paris, CLE International.
- PORQUIER R., FRAUENFELDER U., 1980 : « Enseignants et apprenants face à l'erreur ». *Le français dans le monde*, Vol. 154, pp. 29—36.
- POTHIER M., 2003 : *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris, Éditions Ophrys.
- PÓŁTORAK E., 2007 : „Propozycje kryteriów oceny ćwiczeń interaktywnych”. In : JODŁOWIEC M., NIŻEGORDCEW A., red. : *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 125—134.
- PÓŁTORAK E., 2008 : „Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego”. *Neofilolog*, Vol. 31, pp. 59—69.
- PÓŁTORAK E., 2009 : „Feedback uzyskiwany drogą elektroniczną”. *Neofilolog*, Vol. 33, pp. 113—121.
- PRAT M., 2011 : *E-learning : utiliser les outils Web 2.0 pour développer un projet*. Saint-Herblain, Éditions ENI.
- PROVENCHER G., 1985 : « Les fonctions informatives et les principaux facteurs des feedback correctifs dans l'apprentissage scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 11 (1), pp. 67—81.
- PUREN C., 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé International.
- PUREN C., 2001 : « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Langues modernes*, n° 2, pp. 12—29.
- PY B., [1975] 2004a : « À propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs ». In : GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C., éd. : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris, Éditions Didier, coll. « LAL », pp. 13—23.
- PY B., [1980] 2004b : « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue ». In : GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C., éd. : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris, Éditions Didier, coll. « LAL », pp. 25—39.
- PY B., [1993] 2004c : « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ». In : GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C., éd. : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris, Éditions Didier, coll. « LAL », pp. 41—59.
- RASTIER F., 2007 : « Conditions d'une linguistique des normes ». In : SIOUFFI G., STEUCKARDT A., éd. : *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Bern, Peter Lang, pp. 3—20.

- REASON J., 1993 : *L'erreur humaine*. Paris, PUF.
- REY A., 1972 : « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». *Langue française*, Vol. 16, pp. 4—28.
- REY A., 1974 : « La norme. Quel français enseigner ? » *FIPF*, Vol. 10—11, pp. 47—53.
- RIBA P., 2013 : « Les descripteurs de compétence en langue : rappel et mise en perspective ». *Recherches et application : le français dans le monde*, n° 53, numéro spécial : *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, pp. 56—66.
- RIEGEL M., PELLAT J.-Ch., RIOUL R., 1994 : *Grammaire méthodique du français*. Paris, Quadrige/PUF.
- RIVENS MOMPEAN A., 2010 : “The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language”. *ReCALL*, Vol. 22, pp. 376—395.
- RODET J., 2000 : « La rétroaction, support d'apprentissage ? » *Revue DistanceS*, CQFD, pp. 41—74. Disponible sur : http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- ROSENBLEUTH A., WIENER N., BIGELOW J., 1943 : “Behavior, Purpose and Teleology”. *Philosophy of Science*, Vol. 10, pp. 18—24. Disponible sur : http://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/rosenblueth_1943.pdf. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- ROUGIER S., dir., 2005 : *Ressources pédagogiques en ligne. De la conception à la mise en page*. Dijon, Educagri éditions.
- RUDNIAŃSKI J., 1976 : *Nauka : twórczość i organizacja*. Warszawa, PWN.
- SCHOENI G., BRONCKART J.-P., PERRENOUD P., dir., 1988 : *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- SIOUFFI G., 2010 : « Grammaire et linguistique : réflexions sur un déplacement des normes. » In : BERTRAND O., SCHAFFNER I., dir. : *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris, Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Linguistique et didactique », pp. 29—49.
- SIOUFFI G., STEUCKARDT A., éd., 2007 : *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne, Peter Lang.
- SPRINGER C., 1999 : « Les centres de langues : du multi-médias au multimédia, évolution ou révolution ? » In : NAYMARK J., éd. : *Guide du multimédia en formation. Bilan critique et prospectif*. Paris, Retz, pp. 249—262.
- STOCKINGER P., 2001 : *Traitement et contrôle de l'information, procédures sémiotiques et textuelles*. Paris, Hermès.
- SZULC A., 1997 : *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- TAGLIANTE C., 2005 : *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, CLE International/SEJER.
- TARDIEU C., 2008 : *La didactique des langues en 4 mots clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris, Ellipses Éditions Marketing S.A.
- TARDIEU C., 2013 : « Les tests de langues — une nécessité ? ». *Recherches et application : le français dans le monde*, n° 53, numéro spécial : *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, pp. 67—79.

- TAYLOR R.P., ed., 1980 : *The computer in the school : Tutor, tool, tutee*. New York, Teachers College Press.
- TOUMI H., 2009 : « Stratégies d'évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite ». *Langues modernes*, Vol. 4. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2840>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- TRIEPKE S., 2009 : *Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) : L'intervention des nouveaux médias dans les classes du français langue étrangère (FLE)*. GRIN Verlag GmbH.
- UYTTEBROUCK E., 1998 : « Où vont les systèmes-auteurs ? ». Disponible sur http://cqfd.telu.quebec.ca/distances/D3_1_d.pdf. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- VALDÈS D., 1996 : « Les processus d'apprentissage ». In : *Un accès au savoir dans la société de l'information — Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. CNED, pp. 15—24.
- VALDMAN A., 1986 : « Variation et norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère. » In : GIACOMI A., VÉRONIQUE D., éd. : *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Actes du V^e Colloque*. Aix-en-Provence, Services des Publications de l'Université de Provence, pp. 723—733.
- VALLÉE R., 2007 : « Précurseurs et premières figures de la cybernétique et de la systémique en Europe ». In : *La Gouvernance dans les Systèmes*. Milan, Polimetrica Publisher, pp. 51—60.
- VECCHI G. DE, 2011 : *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris, Hachette.
- VELTCHEFF C., HILTON S., 2003 : *L'évaluation en FLE*. Paris, Hachette Livre, coll. « F ».
- VERLINDE S., 2010 : « La conception de didacticiels intégrés d'aide à la lecture, à la traduction et à la rédaction ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV—2, pp. 53—65. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- VIAL M., 2013 : « L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires ». *Recherches et Applications : le Français dans le Monde*, n° 53, numéro spécial : *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, pp. 20—30.
- VOGEL K., 1995 : *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, coll. « Interlangue : Linguistique et didactique ».
- WARSCHAUER M., 1996 : "Computer-assisted language learning: An introduction". In : FOTOS S., éd. : *Multimedia language teaching*. Tokyo, Logos International, pp. 3—20. Disponible sur : <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>. Dernière consultation : le 23 novembre 2014.
- WIDŁA H., 1999 : *Influence de la langue seconde sur la langue maternelle. Les traces du français dans le polonais des résidents polonais en France. Approche statistique*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WIDŁA H., 2006 : « L'effet du bilinguisme sur l'acquisition du français — langue troisième ». *Neophilologica*, Vol. 18, pp. 82—93.
- WIDŁA H., 2007 : *L'acquisition du français — langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- WIDŁA H., 2010a : « Analyse des parcours d'apprentissage par le biais d'un environnement informatique ». In : *Développer les compétences multiples chez l'enseignant et chez l'apprenant en classe de FLE*. Warszawa, Institut d'Études Romanes, Université de Varsovie, pp. 71—83.
- WIDŁA H., 2010b : « Observations sur les transferts positifs et négatifs chez les apprenants polonophones de français ayant acquis l'anglais ». In : GRZMIL-TYLUTKI H., KRAKOWSKA-KRZEMIŃSKA E., éd. : *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 88—99.
- WILCZYŃSKA W., 2005 : *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*. Kraków, FLAIR.
- WILCZYŃSKA W., 2010 : „Obszary badawcze glottodydaktyki”. *Neofilolog*, Vol. 34, pp. 21—35.
- WILMET M., 2007 : *Grammaire critique du français*. 4^e édition. Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.
- ZACZYŃSKI W., 1995 : *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, WSiP.

Ewa Półtorak

Wpływ nowych technologii na ewaluację postępów ucznia w nauce języka obcego

Streszczenie

Przedmiotem refleksji Autorki pracy była ocena możliwości, jakich dostarcza wykorzystanie nowych technologii w procesie ewaluacji postępów ucznia w nauce języka obcego. W centrum zainteresowania znalazła się analiza procesu pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych (tzw. *feedback*), stanowiącego jeden z kluczowych elementów oceniania kształtującego, nazywanego także formatywnym. Wychodząc z założenia, że *feedback* jest jednym z zasadniczych elementów w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności w języku obcym, wpływającym bezpośrednio na skuteczność procesu uczenia się i — co za tym idzie — również procesu nauczania, postawiono sobie pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu zmiana szeroko rozumianych technik nauczania/uczenia się może wpłynąć na zmianę charakteru pozyskiwanych zarówno przez ucznia, jak i przez nauczyciela informacji zwrotnych. Wybrana problematyka badawcza wymagała z jednej strony dogłębnej charakterystyki kluczowego konceptu pracy (*feedbacku*) oraz pojęć nierozzerwalnie z nim związanych (normy językowej oraz błędu językowego), z drugiej strony zgłębienia specyfiki technik umożliwiających szeroko rozumianą wymianę informacji pomiędzy nauczycielem a uczniem na lekcji języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. nowych technik nauczania/uczenia się, jakich dostarczają poszczególne narzędzia informatyczne o charakterze edukacyjnym. Analizy te posłużyły za punkt wyjścia w planowaniu badań empirycznych, które zostały przeprowadzone w formie eksperymentu dydaktycznego. Badania dotyczyły przede wszystkim procesu nauczania/uczenia się języka obcego na poziomie podstawowym, odpowiadającym poziomom A1 i A2 (według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) i zostały przeprowadzone na osobach rozpoczynających naukę języka francuskiego jako co najmniej drugiego języka obcego po języku polskim (ojczystym) i języku angielskim. Głównym celem zaplanowanych badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Czy w procesie oceniania przekazywanie/pozyskiwanie informacji zwrotnych drogą elektroniczną przynosi takie same korzyści, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, jak stosowanie tradycyjnych technik? Należy podkreślić, że na potrzeby pracy *feedback elektroniczny* zdefiniowany został jako typ informacji dostępnych wyłącznie za pomocą komputera i Internetu, natomiast *feedback tradycyjny* dotyczył technik przekazywania i pozyskiwania informacji zwrotnych mających miejsce bezpośrednio na lekcji języka obcego. Materiał badawczy, który posłużył do porównania efektywno-

ści obydwu typów feedbacku opierał się na pisemnych ćwiczeniach językowych. Szczegółowe analizy pozyskanych w trakcie badań wyników wykazały jasno, że z perspektywy efektów uczenia się obydwa rodzaje feedbacku dają porównywalne korzyści dla osoby uczącej się. Badania wskazały jednak na istotną różnicę z perspektywy pracy nauczyciela, który dzięki narzędziom elektronicznym zyskuje informacje dodatkowe, dotyczące nie tylko jakości odpowiedzi udzielanych przez uczącego się, ale także niektórych strategii użytych przez ucznia w celu realizacji podjętego zadania językowego. Informacje te dają nauczycielowi oprócz możliwości zweryfikowania proponowanych przez niego form i metod pracy, a tym samym dostosowania ich do zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych uczniów, również możliwość diagnozy indywidualnych problemów językowo-komunikacyjnych uczniów.

Ewa Póltorak

Influence of New Technologies on the Evaluation of Learner's Progress in Foreign Language Acquisition

Summary

The aim of the author was to analyze some possibilities that go with the use of information and communication technologies in the process of learner evaluation in foreign language acquisition. The research focused on the process of receiving and providing feedback information, which is one of the key concepts of assessment for learning, otherwise known as formative evaluation. Taking the view that feedback is one of the most important elements in the process of acquiring new knowledge and skills in a foreign language, as well as that it has a direct influence on effective learning and teaching processes, the question is to know whether and to what extent a change in broadly understood teaching/learning techniques can entail a change in received/provided feedback information (its nature, quality, quantity, etc.). Thus defined research problem required, on the one hand, a deep analysis of the key concept, along with the explanation of closely related notions (such as language norm and language error) and, on the other hand, a detailed analysis of techniques that enable information transfer between a teacher and a foreign language learner, with special emphasis on the so-called new techniques of teaching/learning that are provided by means of educational ICT tools. The above-delineated analyses were taken as a point of departure in planning the research that was conducted as a didactic experiment. The research predominantly focused on the process of teaching/learning a foreign language on elementary level, synonymous with A1 and A2 levels according to the *Common European Framework of Reference for Languages*. The participants were students who have taken up French as another foreign language after English and their mother tongue (Polish). The main purpose of the research was to find an answer to the following question: Do feedback acquisition and provision via electronic way provide a teacher as well as a learner with the same benefits as traditional techniques in the evaluation of learner's progress? It should be stressed that for the purpose of this study electronic feedback has been defined as a sort of information accessible only via computers and the Internet, whereas traditional techniques of transferring and acquiring feedback information applied to the process of information exchange between the student and teacher occurring directly in the foreign language classroom. The research material that was used to compare the effectiveness of both types of feedback was based on written exercises. Detailed analyses

of the research results clearly showed that, from the perspective of learning effects, both forms of feedback provide comparable benefits for the learner. Nevertheless, a crucial difference has emerged as far as teacher's work is concerned, that is, thanks to electronic tools a teacher gains additional information on the quality of the answers given by learners, as well as certain strategies used by learners in order to accomplish a language task. Information gained in this way enables the teacher not only to diagnose linguistic and communication problems that an individual learner may encounter but also to adjust the nature of feedback information to each learner's individual needs.

Ewa Póltorak est enseignante à l'Institut des Langues Romanes et de Traduction de l'Université de Silésie. Elle travaille dans le Département de Didactique des Langues et d'Enseignement à Distance où elle s'investit dans des recherches sur l'intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) en didactique des langues vivantes.

CENA 56 ZŁ
(+ VAT)

Więcej o książce



ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-341-0